Miguel Soler Roca

RÉPLICA DE UN MAESTRO AGREDIDO



Educar en Uruguay:
de la construcción al derribo,
de la resistencia a la esperanza

TRILCE

Miguel Soler Roca

Réplica de un maestro agredido

Educar en Uruguay:
de la construcción al derribo,
de la resistencia a la esperanza



Durazno 1888,
11200 Montevideo, Uruguay.
tel. y fax: (5982) 412 77 22 y 412 76 62
trilce@trilce.com.uy
www.trilce.com.uy

ISBN 9974-32-383-5

Contenido



A los que resistieron ayer,
entre muchos:

Serafina Roca, mi madre, y
Emilio Soler, mi padre,
obreros inmigrantes.

A dos de los grandes, a vía de ejemplo:
Jean Moulin, en el Norte, y
Salvador Allende, en el Sur.

A cinco de los nuestros:
Julio Castro,
Elena Quinteros,
Gustavo Inzaurralde,
María Emilia Islas y
Cecilia Trías,
maestros uruguayos que, por resistir, desaparecieron.

A los que resisten hoy,
tantos, tantas,
nutriendo mi resistencia.

Gracias

Introducción con advertencias

El porqué de este libro

En diciembre de 1978, el Comando General del Ejército de Uruguay publicó la obra *Testimonio de una nación agredida*, escrita –dice su prólogo– por *"un grupo de Jefes del Ejército"*. *"El propósito de la obra* –se sigue diciendo en el mismo– *no es otro que evitar el olvido de nuestra historia reciente (...) y revelar numerosos episodios que hasta hoy no han recibido tratamiento público. (...) Igualmente, el lector extranjero interesado en conocer la verdad uruguaya encontrará en estas páginas una orientación sincera y precisa"*.

En realidad, la finalidad no declarada de *Testimonio de una nación agredida* (en adelante *Testimonio...*) era la de justificar la instauración de la dictadura militar uruguaya que abrió, a partir de 1973, un prolongado paréntesis en el orden constitucional. La democracia (de la que en los hechos se habían apropiado los sectores conservadores, oligárquicos y favorables a los intereses, cada vez más importantes, del capitalismo internacional) se encontraba, a juicio de los militares, seriamente amenazada por corrientes inclinadas a la adopción de posiciones de izquierda. Derrotado ya el levantamiento tupamaro (1963-1972), la dictadura optó por justificarse evocando la supuesta existencia de una vasta red conspirativa de carácter *subversivo*, la cual, actuando al servicio de objetivos revolucionarios universales, perseguía el *copamiento* de las instituciones nacionales para someterlas al *comunismo marxista-leninista* internacional.

En sucesivos capítulos la obra pretendía demostrar la progresiva infiltración de la *subversión comunista* en diversos sectores nacionales: las propias Fuerzas Armadas, los sindicatos, la Iglesia, la educación, las instituciones nacionales en general. No se hacían distingos ni matizaciones: todo disidente, todo progresista, muchas entidades y muchos ciudadanos y ciudadanas, fueran de pensamiento independiente, fueran militantes de partidos que actuaban en la legalidad, fueron tratados como enemigos de la patria. No escapó a la ira de los inquisidores el Frente Amplio, coalición política fundada en 1971 ateniéndose estrictamente al marco constitucional.

La *Infiltración en la enseñanza* era tratada en el Capítulo XI, en tres partes: Primaria, Secundaria y Universidad. En la primera de ellas, la evolución reciente de la escuela pública era encarnizadamente atacada, con mención específica de sus instituciones rectoras y técnicas y de más de cien educadores, todos ellos involucrados, según los autores, en una prolongada, persistente y fracasada operación de *copamiento comunista.* Es allí donde se encuentran referencias falsas y calumniosas a algunos aspectos de mi persona y de mi trayectoria profesional como educador uruguayo. Desde que conocí el libro tuve deseos de comentar dicha sección, dando a conocer una *réplica,* que es la que ahora el lector está leyendo. De manera que el objetivo principal del presente trabajo es comentar, desmintiéndolas, aquellas afirmaciones de *Testimonio...* que a mi juicio y conocimiento se apartan de la verdad y difaman mi persona. Como las referencias de *Testimonio...* cubren un largo período e incluyen a numerosas personas, mi réplica no puede limitarse a una especie de exculpación personal, sino que trata de muchos aspectos de la vida nacional y de su sistema educativo que es la víctima fundamental del ataque militar.

La parte a la que he resultado más sensible se ocupaba de mi trabajo como Director del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, de manera que he tenido que describir con bastante detalle, incorporando algunos anexos relativamente extensos, las finalidades, realizaciones y trayectoria del Núcleo de La Mina, lo que ocupa una parte considerable del presente libro. Intento también encontrar *explicación* a la clausura abrupta de los trabajos en La Mina y de otros proyectos de educación rural. Ello ha requerido tres componentes más: a) la presentación de las ideas predominantes a mediados del siglo pasado en materia educacional y las tensiones a que dio origen su confrontación; b) el perfil individual de personalidades involucradas en las decisiones tomadas en 1961 que afectaron el funcionamiento del Núcleo y de la educación rural en general, y c) el análisis de ciertos aspectos contextuales de la realidad nacional, en particular los que tienen que ver con el mundo rural y las riquezas y pobrezas del mismo. Todo esto ha dado mayor extensión y complejidad a la obra, pero estoy convencido de que es imposible ocuparse de educación, como lo pretende este trabajo, sin una adecuada comprensión del contexto en que ella opera.

No creí justo concluir mi libro con la simple presentación de elementos factuales, por importantes que fueran a los efectos del tema principal. Como educador, me complace siempre dejar incitaciones a la reflexión, por modestas que sean, a quienes lo serán en el futu-



ro. Ésa es la intención del último capítulo de esta obra, toda ella escrita básicamente pensando en los lectores jóvenes, en particular los estudiantes de magisterio y los maestros y maestras que se están iniciando en la labor docente. No les ofrezco un libro de texto más, ni un guión para su pensamiento. Me limito a exponerles una experiencia, un ilusionado viaje que terminó en naufragio, para que lo conozcan y para que, ya entrados en el siglo XXI, no quieran imitarlo sino ensayar en un tejido social nuevo y distinto, razones, principios y métodos actualizados de servir al pueblo. Y ésa es tarea de jóvenes.

En resumen, he escrito para hacer uso de mi derecho, que considero legítimo, de dar respuesta a acusaciones que se hicieron contra mi trabajo y contra el de otros maestros uruguayos, teniendo que hacer, para ello, un largo recorrido en el tiempo y en el espacio. Siento, sin embargo, que todo lo que aquí se narra y comenta fue vivido por mí y continúa siéndolo con una poderosa unidad. En efecto, sin perjuicio de cambios menores que el tiempo me ha ido imponiendo, creo que sesenta años de vida profesional no han quebrado las líneas rectoras que han sostenido en lo ético, en lo político y en lo profesional mi trabajo como educador. No creo haberme petrificado sino haberme mantenido fiel a principios que atraviesan transversalmente, conservando plena vigencia, la dinámica de las necesarias innovaciones. Ciertas ideas rectoras características de la educación uruguaya tanto como las calidades morales de la inmensa mayoría de nuestros docentes han sobrevivido a las dramáticas rupturas que se nos impusieron. Esto puede resultar de difícil comprensión para los lectores más jóvenes, a los cuales el poder ha hecho todo lo posible por ocultar la verdad histórica. Espero estar contribuyendo, con éste mi testimonio, en que el pasado, el presente y el futuro constituyen el hilo conductor que le da unidad, a llenar un intencionado vacío en el conocimiento de la historia de la escuela uruguaya.

Con toda razón el lector puede preguntarse por qué recién aparece una réplica a acusaciones formuladas en 1978, hace un cuarto de siglo. Contesto: porque durante todo este tiempo estuve ocupado en cosas que me parecieron objetivamente más urgentes o importantes; porque estuve esperando –en vano– que alguna otra persona o institución comentara *Testimonio...*; porque percibo la voracidad con que ciertos sectores de dentro y de fuera del país quieren someter actualmente los sistemas educativos a corrientes aún más reaccionarias de pensamiento, y porque, ya octogenario, siento que no me queda mucho tiempo para dar las explicaciones que debo a quie-

nes –como podría ser el caso de mis nietos– accedieran a *Testimonio...* sin poder ya conocer, por vía directa, los fundamentos de mis ideas y mis trabajos.

La cronología de los hechos y la estructura de este libro

Este libro se ocupa de aspectos de la historia nacional y de mi propia historia personal ocurridos durante buena parte del siglo XX. Los hechos principales de que trata pueden ordenarse cronológicamente de la siguiente manera:

1943-1954: mi trabajo como Director de dos escuelas rurales.
1954-1961: mi trabajo como Director del Núcleo Escolar de La Mina.
1961: a) resolución del Consejo de Enseñanza Primaria sobre el Núcleo de La Mina; b) presentación de mi renuncia al cargo de Director del mismo; c) aceptación de dicha renuncia por el Consejo; d) serie de seis interpelaciones parlamentarias sobre la política del Consejo en materia de educación rural; e) creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER); f) mi salida del país.
1973: inicio de la dictadura militar uruguaya.
1978: publicación de *Testimonio...*
1985: finalización del período dictatorial.
1985-hasta hoy: etapa posdictatorial.
2004: triunfo electoral del Frente Amplio.

Como éste no es un libro de historia, sus diferentes capítulos no siguen el precedente orden cronológico. Su estructura (y creo importante que el lector la conozca de antemano) sigue la siguiente lógica:

El libro está organizado en cuatro partes: en la primera (capítulos I a III) presento el Núcleo Escolar de La Mina: su origen, realizaciones, finalización de labores, debates parlamentarios de 1961 y actores participantes en ese proceso, de manera que el lector conozca lo que podríamos considerar *la piedra del escándalo*. Agrego el capítulo IV donde se describe el ICER, que constituyó la respuesta independiente de los maestros rurales a la clausura de la Sección Educación Rural.

En la segunda parte (capítulos V, VI y VII) me ocupo del libro *Testimonio de una nación agredida*, es decir, de sus fines, contenidos y fobias, así como de las ideas rectoras de la educación, cuya confrontación se hizo más dramática a partir de la instauración de la dictadura.

La parte tercera (capítulo VIII) procura relacionar la involución experimentada por el sistema educativo uruguayo en las cuatro últimas décadas con factores extraeducativos propios de la paralela involución del conjunto de la sociedad, con particular referencia al contexto agropecuario.

Y, para terminar, en la parte cuarta (capítulo IX) incursiono en las perspectivas de futuro de la educación uruguaya, a la que percibo galvanizada por un vigoroso espíritu de resistencia y, a la vez, de esperanza fortalecida por el histórico cambio político de octubre de 2004.

He agregado numerosos anexos que, para facilitar la comprensión del texto, convendría que el lector fuera consultando a medida que son mencionados en el mismo.

Algunas advertencias

Primera. No he escrito una historia de los últimos decenios de la escuela pública uruguaya, tarea abordada por otros autores. En este libro me refiero, únicamente, a ciertos hechos concretos, inscritos en circunstancias determinadas. Mi trabajo tampoco pretende constituir un ensayo y mucho menos una tesis académica sobre temas educacionales. Eso ya lo he intentado hacer en otros libros. ¿De qué se trata, entonces? Apenas de una declaración personal sobre algunas afirmaciones hechas sobre mi persona y mi trabajo y sobre una etapa de la escuela pública uruguaya. Si no hubiera existido *Testimonio...* tampoco hubiera existido mi *Réplica...*

Segunda. Aunque me esté ocupando de hechos realmente escandalosos, no es mi intención provocar escándalo, ni buscar notoriedad ni protagonismo alguno. El tema principal de este libro es la educación y la sociedad de que aquélla es parte. No he querido disimular mi indignación ante ciertos hechos y personas, lo que puede reflejarse en expresiones un tanto vehementes que han quedado en el texto, a pesar de mi empeño por eliminarlas. En su conjunto, éste es un libro indignado, escrito por una persona indignada que describe, en lo esencial, la historia de un proceso de destrucción. Los jóvenes deben saber que los cimientos lejanos de la sociedad de que hoy forman parte fueron mucho más sólidos que los cercanos. Aun así, siempre hay –siempre ha de haber y hoy más que nunca– motivos para la esperanza. Por eso he escrito el último capítulo, que se proyecta al futuro. Pero él también tiene, entre sus múltiples ingredientes, una inevitable cuota de indignación.

Tercera. Guardemos las debidas proporciones. Reconozcamos que los trabajos y los días de la educación rural uruguaya, que exceden



con creces lo que pudimos realizar en La Mina, resultan insignificantes ante la dimensión de los acontecimientos mundiales de ayer y de hoy, tomados en sus aspectos positivos, que son tantos, y en sus aspectos negativos, que no hemos sabido superar. Ello no ha de impedir que el microcosmos que constituye nuestro entorno y nuestro pasado inmediatos sea objeto de examen. Conjuntamente con los hechos que se exponen en este libro jugaron otros factores, distantes unos, ajenos a la educación otros. He tratado, en parte, de establecer algunos enlaces aclaratorios, algunas *salidas del tema*, que no eran tales, porque todo *tema*, por pequeño que parezca, influye en las grandes tendencias de la historia. Por eso no me canso de recomendar a los educadores que enmarquen su quehacer educativo en círculos cada vez más amplios, que lleven su saber y su palabra a otros espacios, a otros tiempos, y en especial al espacio y al tiempo latinoamericanos, esforzándose por interpretarlos y por suscitar en sus alumnos la comprensión de la interdependencia y la práctica de la solidaridad.

Cuarta. Este libro ha sido escrito en Barcelona, donde nací y donde vivo. Dejé Uruguay en 1961, hace más de cuarenta años. Tantos años fuera, la mitad de mi vida, podrían aconsejarme guardar silencio sobre un país que –como alguien podría pensar– ya no es el mío. No lo siento así. Mantengo mi ciudadanía uruguaya, viajo allí con cierta frecuencia ejerciendo regularmente mi derecho al voto, tengo intensos lazos familiares en el país, muchos de mis mejores amigos y colegas están allí y con ellos mantengo trato personal y correspondencia, leo todos los días un diario y todas las semanas un semanario uruguayos, frecuento en mi casa viajeros y emigrantes uruguayos, en fin, por lo menos el cincuenta por ciento de mi vida es blanca y celeste. Siento, sin embargo, la dificultad de tener la osadía de dirigirme, con este libro, a quienes, al haber permanecido en el país, tuvieron que enfrentar y continúan enfrentando los efectos de una obstinada crisis. Les pido perdón si el libro en su conjunto o en algunas de sus expresiones les parece una indebida intromisión en asuntos de los que ya hubiera debido saberme alejar. Aconsejaba Carlos Quijano en 1983 desde su exilio en México: *"Cuando no se puede ser ni autor, ni actor, ni testigo, toda opinión sobre lo que acontece tiene que ser muy cautelosa"*. Más poéticamente, el entonces exiliado en España Mario Benedetti lo expresaba así en 1984: *"Juzgar aquel invierno desde este verano es una tentación en la que los exiliados no debemos caer"*. Ante mí mismo me justifica, sin embargo, el hecho de que desde mi primera infancia y hasta ahora fui y continúo siendo un emigrante, una persona de muchos



parajes, un viajero que lo mejor que ha podido custodiar en su equipaje personal y profesional ha sido su pertenencia al mundo uruguayo y en particular la formación recibida, tan buena entonces, y la experiencia de dos decenios como educador uruguayo, tan impactante todavía en mí y que trato de mantener actualizada para poder tener el honor de participar sin sonrojos en los debates sobre la educación uruguaya.

Quinta. Así acabo de hacerlo en octubre de 2004, para emitir una vez más mi voto, en esta ocasión contribuyente al necesario y posible cambio, y para reunirme en gozosa hermandad con algunos veteranos y veteranas de la educación nacional y con una prometedora generación de jóvenes maestros y maestras y de estudiantes de magisterio, todos ellos preocupados por la dura realidad que les toca enfrentar pero con su dignidad, su protesta y su esperanza en alto. Fue un honor y un placer enriquecerme una vez más con su hospitalidad y con la sinceridad de su palabra. Les expreso toda mi gratitud. Este libro ha sido también escrito con sus verdades. Desde atalaya tan compleja y generosa, en que tiempo y espacio pueden tenderme muchas celadas que el lector descubrirá y perdonará, he escrito las páginas que siguen, revisadas a la luz de este reciente, fértil y posiblemente último contacto. Es, tal vez, una manera de seguir sirviendo a mi país de acogida, en el que sigo sintiéndome un inmigrante, un emigrado y un maestro en actividad.

Varias personas me han estimulado a emprender la tarea de producir este libro. Otras me han ayudado, con informaciones de que yo no disponía o con su consejo, a redactarlo y revisarlo. No daré sus nombres, no porque me hayan indicado su deseo de colaborar desde el anonimato, sino porque es mi deber evitar que afirmaciones tan categóricas y conclusiones tan dolorosas como las que aquí formulo les puedan ser, aunque fuera muy parcialmente, atribuidas. Tengo la seguridad, por otra parte, de que a esas personas les consta cuánto he valorado su consejo y cuán grande es mi gratitud.

Barcelona, febrero de 2005



Primera parte

El núcleo escolar de La Mina

Capítulo I

EL NÚCLEO DE LA MINA

Lo primero es lo primero. Lo primero es hundirse en la realidad de nuestra tierra para conocerla, comprenderla y transformarla. A problemas concretos, soluciones concretas. Una táctica, una estrategia y también ¿por qué no?, una teoría, propias, sin olvidar las experiencias de otros que, a fin de cuentas, sólo son eso, experiencias y nunca modelos.

Carlos Quijano, *Cuadernos de Marcha*, julio-agosto de 1980.

El Primer Núcleo Escolar Experimental (en adelante *el Núcleo*), funcionó en el paraje de La Mina, departamento de Cerro Largo, entre octubre de 1954 y marzo de 1961. Fui el proponente de su creación y ocupé su dirección durante ese período.

No voy ahora a describir su organización ni sus realizaciones. No es el propósito de estas páginas. Quien se interese en esos aspectos puede consultar el Anexos 1 en el que se transcribe el documento *5 Años de Educación Rural en La Mina* que elaboré en marzo de 1960 y que ahora juzgo una buena fuente de información, aunque contenga consideraciones un tanto ingenuas que hoy no haría, redactado en un estilo a la vez objetivo y cálido, pero que el lector contemporáneo puede considerar un tanto reiterativo y retórico. Por su parte, las lectoras confirmarán que en aquellos años los sustantivos y adjetivos eran predominantemente masculinos. El lector encontrará en la página 313 una bibliografía sobre el trabajo del Núcleo. Repito que aquí no entraré en detalles descriptivos; me referiré a algunas ideas y hechos relevantes para la mejor interpretación por un lado de las declaraciones que formulan las Fuerzas Armadas en su libro *Testimonio...* y por otro de las que me siento en el derecho y obligación de hacer yo mismo.

En algunas otras obras he sostenido lo que llamo la *historicidad* de los hechos educativos, es decir, la imposibilidad de considerar la educación como un sector y menos aun como un servicio en el seno

de cualquier sociedad sin tomar en cuenta el contexto global en que se generan y desarrollan las ideas y los procesos educativos. De ahí he desprendido siempre dos ideas complementarias: la primera es que la educación, como proceso *situado* en una realidad y en cierto grado determinado por esa realidad, opera en un *aquí y ahora*, debiendo compatibilizar este enfoque singular e intransferible con los saberes que le vienen del pasado y con la necesaria proyección hacia un futuro en gran parte imprevisible. La segunda que, como sector que actúa en la sociedad, la educación dispone de muy escasa autonomía, debiendo coexistir con fuerzas que la exceden, en particular las de naturaleza política. Las experiencias que tuvieron lugar en La Mina confirman, a mi juicio, estos asertos, de los que me he ocupado con mayor extensión en mi trabajo *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*.[1]

La determinante fuerza del contexto

A riesgo de distraer al lector con ingredientes autobiográficos, creo útil referirme a dos capítulos de mi trabajo como educador cuya lectura puede facilitar la comprensión del porqué del Núcleo.

En 1943 (año de la *seca grande*, factor fundamental de un trágico *aquí y ahora*), me inicié como maestro de escuela rural unitaria en una zona de ganadería extensiva de Tacuarembó de la cual el lector me permitirá que, por respeto a mis alumnos de entonces, no dé el nombre. La inmensa riqueza pecuaria coexistía con la grave situación de miseria que afectaba a una reducida población que malvivía en los minifundios dispersos propios de los llamados *rancheríos*. De ese medio llegaban a mi escuela una veintena de niños pobres, algunos de ellos en situación de extrema pobreza. Como maestro joven (contaba 21 años), soltero y aislado, trataba de arreglármelas para alimentarlos y vestirlos, condición *sine qua non* de su escolarización. Sólo tras neutralizar el hambre podía crear un ambiente escolar atractivo y enseñar a unos las primeras letras y a otros las últimas, es decir, todo lo que estaba a mi alcance darles, sospechando que no habría para ellos una segunda oportunidad.

Los dos años que estuve a cargo de esa escuela, que en ese lapso llegó a contar con más de sesenta alumnos, con los seis cursos primarios y con un maestro ayudante, constituyeron para mí un primer contacto con la pobreza rural, una experiencia riquísima de búsqueda de medios para poder ofrecer una educación lo más integral posible y para sembrar algunos rudimentos de ilusión en un alumnado que hoy llamaríamos marginalizado.



Consciente de que el problema más grave que afrontaba era el de la desnutrición de buena parte de mis alumnos, no tardé muchos días en darles de comer. Hice venir de la Capital una olla enorme. No existían huertos en la zona pero los niños pudieron traer de sus casas boniatos, zapallos, algunas veces porotos, rara vez papas. Rodeados de decenas de miles de vacas, no contábamos con leche. Los domingos salía en mi caballo y visitaba las estancias vecinas, de varios miles de hectáreas. No sólo ese día yo comía un poco mejor sino que por la noche regresaba a mi escuela con una o dos ovejas carneadas, atadas a los tientos del recado. La mitad de esa carne la colgaba en una fiambrera para protegerla de las moscas; la otra mitad la troceaba y la guardaba en un cajón entre capas de sal marina. Duraba aquella carne los cinco días de la semana escolar, repitiendo el domingo siguiente mi paseo y la aplicación de mi peculiar *impuesto revolucionario*. Bastaba con agregar arroz y fideos, los tubérculos que traían los niños, varias cucharadas de grasa animal, alguna hierba aromática, agua –menudo problema el del agua– y un puñado de sal. El conjunto, con pocas variantes, garantizaba una sabrosa sopa, que se cocía en el suelo, a fuego de leña. Carecíamos de platos; los niños traían la cuchara y el plato con que comían en sus casas, este último reemplazado en muchos casos por una lata de dulce de membrillo, que era lo único disponible. No había, no podía haber, *bandeja escolar*. Cada uno comía según su hambre, dos, tres, cuatro platos. Pese a su tentador llamado, aquel primitivo comedor escolar no bastaba para garantizar la asistencia, sobre todo la de los alumnos potenciales, obligados a seguir escondiendo en sus ranchos su miseria, cercana a la desnudez. De modo que había que distribuir la vestimenta indispensable para que pudieran presentarse en la escuela. La narración de los orígenes de aquellas prendas, asociadas a la solidaridad de algún amigo montevideano, daría lugar a un relato igualmente pintoresco y dramático.

Un día pregunté a un padre de numerosa familia qué le parecía aquel servicio. Y me dijo en su jerga abrasilerada: *"Maestro, estamos muy contentos, tan contentos que de noche no damos cena a los que van a la escuela, para que la poca comida que tenemos alcance para los más pequeños"*. Quedé espantado. Lo que yo consideraba un proyecto de alimentación complementaria, constituía toda la comida del día. Propuse a mi vecino –y así lo hicimos también con otras familias– que algún alumno mayor fuera al mediodía a casa a buscar a sus hermanos preescolares capaces de caminar descalzos entre los chircales para que se sumaran al almuerzo, previa dotación, claro está, de la vestimenta necesaria.

Con los meses todo mejoró. La Comisión pro Fomento compró platos y cucharas, instalamos una huerta escolar que nos abasteció de miniensaladas, la Intendencia Departamental contribuyó con una suma que permitía comprar carne vacuna en el pueblo cercano, de la Inspección de Escuelas recibimos mesas y bancos para amueblar el comedor... No estaba mal. Y no se trataba de una excepción; con variantes, en todas las escuelas rurales se procedía así.

La escuela había cambiado considerablemente. El contexto económico, social, jurídico, cultural siguió siendo el mismo, reabsorbiendo o expulsando a los egresados. En efecto, más de veinte años después regresé al rancherío de mis inicios. Como asentamiento físico no advertí cambios, pero la suerte de mis ex alumnos había resultado dramática. Se me narraron suicidios, asesinatos, muertes por enfermedades curables, encarcelamientos; la locura sin ningún tipo de tratamiento afectaba a la que había sido mi mejor alumna. Predominaba el éxodo de los más aptos hacia la capital del departamento o hacia la del país. Entre quienes habían quedado, encontré un solo ser feliz: una de las mejores alumnas, que se había casado con el propietario de unas cincuenta hectáreas. Feliz en general, pero muy preocupada por el constante cambio de las maestras y por la escolaridad de sus hijos cuyos cuadernos de trabajo –contó a vía de ejemplo– le daban vergüenza si los comparaba con los que ella había llenado cuando había sido mi alumna.

No presumo de nada; digo simplemente que en aquel rincón del país los años habían pasado, como una apisonadora, sobre una juventud sin redención posible. ¿Fracasé yo? ¿Fracasaron los maestros que me sucedieron? ¿Fracasó la institución escolar? No podía ser de otra manera. La sociedad entera no había advertido ni aceptado el reto de cambiar lo que debía ser cambiado.

Paso al segundo capítulo anunciado, que corresponde al período 1948-1954. Obtuve por concurso la dirección de la Escuela N° 59, en Colonia Concordia, Soriano. (A ésta sí quiero identificarla y el lector sabrá en seguida porqué.) En esos años era aquélla una de las zonas rurales más prósperas del país, con tierras agrícolas de primera calidad, junto al río Uruguay. La Sección Fomento Rural del Banco Hipotecario (que antecedió al Instituto Nacional de Colonización, impulsando con decisión el proceso colonizador, hoy inexistente) había expropiado una gran estancia de 24.000 hectáreas que pertenecía a una firma inglesa y había distribuido parcelas de entre cincuenta y cien hectáreas a campesinos, en su mayor parte europeos que habían llegado a Uruguay en busca de una prosperidad y una paz que la vieja Europa les negaba. Era un anticipo, por cierto



exitoso, de una reforma agraria que el país necesitaba y sigue necesitando.

Con Nelly Couñago, mi esposa, atendimos durante seis cursos a unos sesenta alumnos provenientes de familias campesinas en buena situación económica, intelectualmente bien dotados, de orígenes culturales variados, alegres y con el futuro asegurado. Resultó fácil y hermoso trabajar en esas condiciones, sobre todo cuando la escuela pasó a ser *escuela granja*, según el modelo propuesto por D. Agustín Ferreiro, es decir, dotada de tierra y de medios para satisfacer eficazmente los objetivos educativos nacionales que asociaban la enseñanza a las condiciones ambientales y al propósito de dar a los alumnos campesinos todos los recursos intelectuales básicos para que lograran ser ciudadanos conscientes y, si así lo decidían, agricultores competentes. De los maestros de aquella escuela se esperaba que acompañaran en el aula, en la parcela escolar y en la comunidad el gran esfuerzo que el Estado había hecho por instaurar allí un régimen agrario justo, organizado y próspero. Y no tema el lector que aquella fuera una educación que apuntara a condenar a los escolares a un destino campesino de limitados horizontes. Allí estaba Nelly para favorecer el desarrollo de aptitudes estéticas en dimensiones y calidades que yo no he vuelto a encontrar en ninguna otra escuela.

Nuestros alumnos venían de sus casas perfectamente alimentados, pero la escuela contaba con su comedor escolar y el almuerzo del mediodía, obligado por el horario propio de las escuelas rurales, incluía hortalizas que se producían en abundancia, huevos y carne de las aves y conejos que los alumnos habían criado con sus propias manos en la granja. Ya existía, además, la leche en polvo. Y con mucha frecuencia aparecía un padre de familia –no a caballo o a pie como en Tacuarembó, sino en su coche, su camioneta o su tractor– para indicar que al día siguiente, con motivo del cumpleaños de un hijo, el almuerzo escolar corría por su cuenta y que para ello aportaría todo el asado que hiciera falta.

El trabajo no se limitaba a niños y niñas. Se organizaron grupos de egresados, tanto para actividades productivas como recreativas, se dieron clases de manualidades a las jóvenes, se procedió, con la colaboración desinteresada de dos médicos de Dolores, al examen sanitario gratuito anual de todos los alumnos, en presencia de sus padres, fuimos con los alumnos mayores a la ciudad de Montevideo, tuvieron lugar actos públicos culturales de muy buen nivel, dos Presidentes de la República visitaron la escuela. Todo ello coincidente con un movimiento nacional importante de renovación de la educa-

ción rural, cuyos motores esenciales fueron el Congreso de Maestros Rurales de Piriápolis y la adopción de los nuevos Programas de estudio, ambos de 1949. Con Nelly me preguntaba cada vez más ¿y ahora qué? En aquel medio feraz, gremialmente organizado, consciente del valor de la educación, obtenido el generalizado aprecio al trabajo de la escuela, ¿qué más podía hacerse?

Fue en esas circunstancias que opté por una beca de la UNESCO para estudiar en México *educación fundamental.* No daré detalles ahora; me limitaré a decir que se trataba de profundizar en los principios y métodos que pudieran hacer de la educación una palanca del mejoramiento humano en zonas pobres, principalmente rurales e indígenas. Fue una buena experiencia. Debo mucho a mis maestros del CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, Pátzcuaro, Michoacán, México) en particular a los mexicanos, veteranos del movimiento misionero de los primeros años de su Revolución. Y llegué a la conclusión (¿o a la confirmación?) de que en tales medios el trabajo educativo debe ser integral, por lo menos en dos sentidos: trabajando con toda la comunidad (*desde* la escuela, *con* la escuela, a veces *en* la escuela, pero también en casas y caminos) y tratando de atender no sólo las necesidades educativas sino las vitales, haciendo de la educación una herramienta de concienciación y cambio, un camino abierto, con muchos senderos conducentes al corazón de todos los problemas, lo que suponía, en lo organizativo, una identidad de objetivos y un cierto grado de concertación entre diversos servicios técnicos sectoriales.

La alegría de regresar a nuestra escuela de Colonia Concordia no nos distrajo de la necesidad de abrir otro capítulo profesional, con retos que pudieran confirmar en primer lugar la profunda compenetración que ha de existir entre la educación y el medio en que opera y, en segundo término, la convicción de que, organizada según ciertos conceptos y métodos, la educación puede constituir una importante fuerza contribuyente al cambio social. Y ese mismo año 1954 propuse la creación del Núcleo y Nelly y yo nos trasladamos a La Mina.

En La Mina

Repito que no describiré aquí el Núcleo de La Mina ni enumeraré sus actividades hasta fines de 1960. El Anexo 1 ofrece con bastantes detalles los fines, la organización, el personal y las realizaciones del Núcleo. Si hoy vuelvo a difundir ese documento es porque el mismo, impreso a mimeógrafo en La Mina como todas nuestras publicaciones, es ahora prácticamente inexistente. Es el que, a mi juicio, describe mejor nuestro proyecto. Con su reimpresión, quie-

nes deseen conocer las tendencias de aquellas décadas dispondrán de un recurso más, no totalmente objetivo, dadas las implicaciones de su autor. Una reciente relectura me lleva a ratificar su contenido y en particular las conclusiones insertas en su parte IV. No obstante, el largo tiempo transcurrido me permite percibir con preocupación la excesiva confianza que revela en la educación como factor de cambio social, en circunstancias en que la sociedad en su conjunto no se mostraba muy apurada por proceder a las necesarias transformaciones globales. Se trata de un documento optimista, que traduce satisfacción por lo que ya habíamos logrado hacer y justificadas expectativas por las posibilidades de futuro que a principios de 1960 se nos ofrecían.

Quisiera aquí destacar la condición *experimental* del trabajo que realizamos. Lo era fundamentalmente en dos aspectos: en cuanto a sus bases educacionales y en cuanto a su organización. Quisimos experimentar, en primer término, una modalidad de trabajo que, sin dejar de responder a una concepción esencialmente educativa, diera a la educación el sentido más amplio posible. Las unidades de acción eran escuelas primarias, pero ni la educación era puramente escolar, puesto que se dirigía a toda la comunidad, ni era exclusivamente primaria, porque abarcaba la problemática local, que excedía, con mucho, las previsiones del programa de enseñanza primaria. Salvo una constante preocupación por interpretar correctamente el espíritu y la letra del Programa de 1949, las escuelas, en cuanto centros de enseñanza primaria, no eran experimentales. No se hizo experimentación pedagógica ni didáctica y en lo meramente escolar nos limitamos a sumarnos a las creativas innovaciones de aquel momento tan promisorio de la escuela rural uruguaya.

Así, pues, lo experimental se materializaba en lo que podríamos llamar extra o periescolar o, mejor aún, educación social. *Educación fundamental*, decíamos entonces. Consistía en el trabajo con jóvenes y adultos, con lactantes y preescolares, con grupos de mujeres, con las familias, con los productores, actuando en los hogares, en los campos de labor y en la escuela, individualmente y en grupo, aplicando métodos ajenos a todo formalismo y también ofreciendo cursillos sistemáticos para ciertos aprendizajes. Y tendiendo siempre –ésta era una de las hipótesis fundamentales de nuestro trabajo– a favorecer que los propios interesados asumieran las tareas que respondieran a sus intereses y se organizaran para abordarlas colectivamente, descubriendo, en colectivos que todavía no constituían verdaderas comunidades, que sus preocupaciones individuales podían convertirse en objetivos comunes, tratárase del deporte, tratárase de una cooperativa de salud.

Es imperioso aclarar que en el Núcleo no escindimos el quehacer educativo en dos: el escolar y el comunitario. Todo lo contrario. La falta de otros agentes de desarrollo regional obligaba a la escuela a actuar –como alguna vez dijo el senador Martín R. Echegoyen– como *agente civilizador*, como unidad a la que el Estado confiaba una función polivalente: educar a todos. Y esto nos llevó a aprender a asociar ambas áreas de labor. Buscábamos siempre que el cumplimiento del programa escolar fuera la vía de entrada del trabajo social y viceversa. De este desafío y del grado en que pudo ser atendido pueden dar testimonio los maestros de curso de las escuelas del Núcleo.

La segunda área experimental del Núcleo radicaba en su organización. En Uruguay, a diferencia de otros países latinoamericanos donde la educación rural estaba *nucleada*, las escuelas rurales trabajan en el aislamiento, cada una atendiendo un vecindario. Esto condena a los educadores a la soledad, situación que, a mi juicio, es mucho más grave para las educadoras. País de población esencialmente urbana, Uruguay ignora que muchas de sus maestras trabajan –trabajaban durante aquellos años y muchas de ellas siguen trabajando– en áreas de población dispersa allí donde predomina la producción ganadera, o en caseríos donde la pobreza extrema ha apiñado los habitantes excedentarios de estancias expulsoras, a distancias considerables de pueblos y ciudades, con pésimos caminos, sin teléfono ni telégrafo, sin servicios de energía ni de agua potable, con transportes públicos esporádicos, sin apoyo de programas de salud, sin otra presencia –y a veces también bien distante– que la de la policía. Más o menos cerca, un *boliche*, tienda campesina polivalente, que abastece, cuando los malos caminos no lo impiden, de lo esencial y que generalmente actúa de agencia de correos, el esperado correo al que el maestro se aferra para reencontrarse con su propio mundo de origen, del que el ejercicio de la profesión le ha separado.

Mi experiencia de dos años en Tacuarembó y lo que había visto como reacción a esta condición solitaria del educador en América Latina me llevaron a proponer que el Núcleo experimentara otra organización, en que los contactos casi diarios crearan una estructura regional que robusteciera las escuelas y sus maestros.

Ambos propósitos –la extensión de la educación a la comunidad para que ella llegara a ser agente de sus propios cambios y la organización de varias escuelas en un proyecto regional– plantearon requerimientos, sobre todo en materia de personal, tanto dependiente del Consejo de Enseñanza Primaria como de los Ministerios de Salud Pública y de Ganadería y Agricultura, que están detalladamente descritos en el Anexo 1. Creo poder afirmar que la composición pluridisciplinaria del personal contribuyó al triángulo básico del

desarrollo rural: educación-salud-producción. Quienes provenían de otros ministerios, profesionales estupendos a los que estoy muy agradecido, dieron al Núcleo dimensiones que estaban completamente fuera de nuestras competencias docentes.

No hablaré aquí de resultados. Existen nuestros propios informes, así como documentos oficiales que los evalúan. Puede leerse, también, una obra reciente, *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Informe testimonial*,[2] producida por el Instituto de Formación Docente "Dr. Emilio Oribe" de Melo, sobre la base de una investigación de campo realizada en 1996 por doce alumnas del tercer curso magisterial de dicho Instituto, con la supervisión de María Hortencia Coronel y Tomás Sansón. Allí se transcriben opiniones de 56 personas, profesionales que trabajaron en La Mina, ex alumnos de nuestras escuelas, vecinos, autoridades. Constituye un buen ejemplo de investigación pedagógica –tan escasa en la enseñanza primaria de nuestro país– y una fuente útil de información objetiva sobre el trabajo del Núcleo.

Estoy hablando de un contingente que a lo largo de más de cinco años debe haber alcanzado el centenar de profesionales. Brindaron sus competencias, su impresionante esfuerzo y su valioso tiempo juvenil a una causa en la que creían: la de una educación anudada a la restitución de la dignidad humana, una educación, como decía Margarita Isnardi, que no dejara sus destinatarios *a la orilla de los acontecimientos.*

Ventanas hacia fuera de La Mina

Distintas circunstancias se conjugaron para que el trabajo del Núcleo fuera objeto de un marcado interés tanto dentro como fuera de fronteras. En lo nacional, se trataba de una parcela de un esfuerzo intenso en favor de la educación campesina, asumido conjuntamente –situación poco frecuente en América Latina– por las autoridades y por el gremio. En lo internacional, nos encontrábamos en el primer decenio de la posguerra y de la creación de las Naciones Unidas y sus organismos especializados. El mundo ensayaba, por múltiples vías, qué caminos podían converger para superar el derrumbe material y moral y para reiniciar la construcción del progreso, apelando a nuevas modalidades de una solidaridad que aspiraba a ser planetaria. Esto era nuevo, desafiante y también movilizador de ideas y recursos. De modo que nuestro modesto trabajo contaba con la enorme ventaja de situarse en un contexto tanto mediato como inmediato relativamente favorable.

La condición *experimental* del Núcleo llevó a La Mina a personas



y grupos interesados en conocer qué hacíamos, aspecto sobre el cual mi folleto de 1960 guarda silencio. En primer lugar, del departamento de Cerro Largo: las autoridades de la enseñanza primaria (el Inspector Departamental Carlos M. Crespi colaboró intensamente durante los seis años), autoridades municipales, miembros de las misiones sociopedagógicas, estudiantes magisteriales y muchos profesionales y educadores. Y en cuanto a personalidades y entidades nacionales, nos visitaron el Ministro de Instrucción Pública, doctor Eduardo Pons Etcheverry y, en oportunidades separadas, tres miembros del Consejo de Enseñanza Primaria (su Presidente, profesor Nicasio H. García y los Vocales Blanca Samonati de Parodi y Enrique Santías). Con la periodicidad requerida por su condición de supervisores de la experiencia, pasaron largas jornadas en La Mina los Inspectores Regionales de Enseñanza Primaria, en particular Brayer, Marrero, Rodríguez, Puntigliano, así como Abner M. Prada, del Departamento de Escuelas Granjas. Recibimos numerosos grupos visitantes, algunos de ellos durante varios días –ocasión en que se distribuían en las siete escuelas para conocer su funcionamiento–, del Instituto Normal Rural, de los Institutos Normales de Montevideo, de dos Escuelas de Enfermería, del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de San Ramón, de escuelas y facultades de la Universidad de la República, y de los servicios técnicos de los Ministerios de Salud Pública y de Ganadería y Agricultura que supervisaban el trabajo de la enfermera y del ingeniero agrónomo que aquellos Ministerios habían radicado en el Núcleo. No estábamos dotados de alojamientos adecuados para este tipo de visitantes, ni disponíamos de medios de transporte que facilitaran su visita, pero aquellos grupos con los cuales habíamos concertado verdaderas jornadas de observación y trabajo en común se adaptaban a nuestra pobreza, paralela a la del medio. Siempre procurábamos evaluar conjuntamente estas visitas *a posteriori*. Ellas fortalecían nuestra convicción de no estar solos.

Otra vía importante de intercambios la constituían las frecuentes reuniones departamentales o nacionales de educadores. Varios seminarios fueron organizados en Melo, otros en Montevideo. El viejo Museo Pedagógico de la Plaza Cagancha en Montevideo, dirigido entonces por el maestro José Pedro Puig, contó con presentaciones del personal del Núcleo y de otros ensayos de educación rural del momento, e igual contacto tuvo lugar con varias sedes universitarias.

Nuestras relaciones hacia fuera del Uruguay fueron intensas y progresivas y, como se detalla en el Anexo 1, varios miembros del personal recibieron formación fuera del país. De estos intercambios nos beneficiábamos todos, pues a su regreso los viajeros tomaban a



su cargo en nuestras reuniones periódicas de personal la difusión de lo que habían aprendido.

Pasaron por La Mina varios miembros de organismos internacionales: por supuesto de la UNESCO, pero también de la FAO, de la OMS y varios docentes argentinos.

Nuestro contacto principal con el mundo extrauruguayo lo nutría la Representante de las Naciones Unidas en Uruguay, Srta. Margaret J. Anstee. Quiero no sólo resumir su inapreciable cooperación sino rendir homenaje al nivel de comprensión y de compromiso que desde el principio tuvo por lo que se quería hacer en La Mina, a su constructiva fidelidad a la trayectoria del Núcleo y a la amistad con que nos honró a todos, en particular a mi esposa y a mí. De cada una de sus múltiples visitas resultaba un cambio de importancia y el fortalecimiento de nuestra voluntad de seguir adelante con la experiencia.

Hacia los años cincuenta, la creación de las Naciones Unidas, de la UNESCO y de todo el sistema internacional de cooperación significó una formidable apertura para los profesionales uruguayos. La educación se mundializó como problema y como tarea y se latinoamericanizó en la medida en que aquellos organismos crearon en nuestra región estructuras que favorecieron lo que hoy llamamos *cooperación horizontal.* Las sucesivas Conferencias Regionales de Ministros de Educación, la realización entre 1957 y 1966 del Proyecto Principal (un primer *proyecto principal,* más tarde habría otro) sobre la Extensión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina, la creación de oficinas y centros especializados de alcance regional, como el CREFAL en México, el CIER (Centro Interamericano de Educación Rural, Rubio, Táchira, Venezuela) la Oficina Regional de Educación en Santiago de Chile, la instalación en todas las capitales de oficinas de representación de las Naciones Unidas, que a su vez podían representar a todas las agencias del Sistema, fueron mecanismos que internacionalizaron problemas y soluciones, favoreciendo la articulación de los esfuerzos nacionales, abriéndolos al intercambio de ideas, experiencias y tareas. Todo ello vivido con la ilusión –que hoy nos parece, tras tantos años de enfrentamientos, un tanto ingenua– de creer con sinceridad y fe en la viabilidad de un mundo fundado en la paz y la solidaridad entre los pueblos. Y para esta tarea se requerían animadores perspicaces, con alta capacidad de detección de problemas y recursos, con la modestia indispensable para sugerir salidas a los ingentes problemas de la región, con autoridad y sin autoritarismo. Animadora de este perfil era Anstee, a quien nosotros pronto aprendimos a llamar Margaret.

Nos visitó, captó en seguida qué queríamos hacer y se convirtió en la portavoz de nuestras necesidades ante el gobierno uruguayo y ante los organismos internacionales. Logramos algunos equipos indispensables, oportunidades de participación en reuniones técnicas nacionales y regionales, becas para nuestro personal, difusión de nuestras publicaciones y recepción de las de la UNESCO, en fin, sentir que el aislamiento propio del trabajo rural se superaba por una integración progresiva en el esfuerzo mundial.

Dos ilustres visitantes pasaron por La Mina como resultado del trabajo regular de Margaret. Uno fue el Ministro de Instrucción Pública de nuestro gobierno, el doctor Eduardo Pons Etcheverry, quien recorrió varias escuelas del Núcleo, entablando un contacto muy fluido con los niños, declarándose muy impresionado –nos dijo– de lo que pudo conocer. Más adelante volveré a referirme a su persona. La otra visita fue la que, también acompañado por Margaret, nos hizo en octubre de 1957 el Director General Adjunto de la UNESCO, Malcolm Adiseshiah, para quien, a su pedido, habíamos organizado una reunión con las organizaciones de vecinos y de jóvenes, lo que le permitió investigar a fondo qué estaba pasando en La Mina y qué expectativas tenían aquéllas para el futuro. Margaret hacía de intérprete. Los miembros del personal del Núcleo quedamos fuera de la sala, pues no queríamos que nuestra presencia predispusiera las opiniones de los destinatarios de nuestro trabajo. Más tarde Margaret nos contó que uno de los jóvenes había dicho al Director General Adjunto: *"Deseamos que nunca nos falte el trabajo del Núcleo: sería como si nos cortaran las alas, ahora que ya estamos volando"*. Después del almuerzo, Adiseshiah se declaró muy gratamente impresionado por lo que había visto y oído. Y de regreso a Montevideo redactó un entusiasta comunicado de prensa que concluía con estas palabras: *"No me cabe duda de que Uruguay podrá producir centenares de hombres y mujeres igualmente dedicados a trabajar en este programa, que traerá más vida, luz, felicidad y comprensión al pueblo de esta generosa tierra"*.

En abril de 1958 Adiseshiah nos envió desde París una efusiva carta comentando su visita del año anterior y en ella incluía este estimulante párrafo: *"El Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal acordó (...) recomendar el establecimiento de un nuevo tipo de instituciones asociadas al Proyecto Principal, instituciones llamadas a cooperar en la realización de las finalidades de éste. (...) Dentro de esta categoría se ha incluido expresamente el Núcleo Experimental de La Mina, entre otras varias importantes instituciones educativas de América Latina. Con gran placer comunico a usted*



esta noticia, en la seguridad de que no omitirá esfuerzos por llevar adelante los propósitos del Proyecto Principal".

Tal decisión de la UNESCO se ajustaba perfectamente a nuestros planes. Hacia el final de la etapa experimental, comenzamos a planificar la de expansión del modelo, proponiendo la creación del Sistema de Núcleos Escolares. Con el Inspector Departamental Crespi y algunos de los Inspectores Regionales visitamos otras zonas rurales, planeamos la formación del personal, logramos la inclusión en el proyecto de presupuesto nacional de los gastos necesarios, suscitándose expectativas en varias zonas del país y en la propia UNESCO. Al parecer, nuevos tiempos se avecinaban. Nos equivocamos, como lo describiré más adelante.

Quisiera ilustrar con dos ejemplos el diferente grado de comprensión que las autoridades nacionales y los organismos internacionales tenían de lo que estaba en juego en La Mina. El primero de ellos se refiere al importante tema de los medios de transporte para el cumplimiento de nuestro constante trabajo de enlace entre las escuelas. Carecíamos de un vehículo adecuado, que no podía ser otro que uno de doble tracción, por lo que debíamos desplazarnos a caballo, en *charret* y en un pequeño tractor. Nuestro personal debía hacer frente, muchas veces de noche, al mal estado de los caminos, a las inclemencias del tiempo y a las características propias de una zona fronteriza, contrabando incluido. Como se explica en el Anexo 1, el Inspector Regional Enrique Brayer se movilizó y propició la creación en Montevideo de la Asociación de Amigos del Núcleo la cual, reforzada por el enorme prestigio de D. Agustín Ferreiro que la presidía, reunió en breve tiempo el dinero necesario para poner a nuestra disposición una vieja camioneta, modelo Ford A, del año 1929. ¿El lector conoce este noble ser de la prehistoria mundial y de la historia de Uruguay? Con ella nuestro trabajo se hizo mucho más amplio y cómodo, por lo menos en los períodos en que el vehículo no estaba en reparación en un taller.

Margaret obtuvo que el Núcleo fuera incluido en el Programa de Bonos de Ayuda Mutua de la UNESCO, mediante el cual cualquier persona o grupo de cualquier país podía solidarizarse con proyectos sugeridos por la Organización. El proyecto beneficiario recibía unos cupones en dólares, de diferentes valores, que aquél podía canjear para la realización de sus actividades, en nuestro caso para la adquisición de un vehículo adecuado. Empezaron a llovernos cupones y a cada remesa debíamos corresponder con una carta de acuse de recibo y algunas cartas de alumnos, fotos o informes míos que dejaran satisfechos a los donantes, motivándolos para nuevos envíos.

Tras muchos meses de empeño, se reunió la suma necesaria para la importación del ansiado vehículo. Escogimos el modelo que nos convenía y al negociar su compra surgió el tema del pago de los impuestos de importación. Como se trataba de una adquisición que pasaría de inmediato a ser propiedad del gobierno uruguayo, gestionamos ante el Ministerio de Hacienda la exención de dichos impuestos. Se nos negó tal *privilegio.* Más aún, el impuesto era proporcional al peso del vehículo. Como se trataba de un *todo terreno,* la suma a pagar resultaba equivalente al costo comercial del vehículo. Necesitábamos el doble del dinero disponible. Margaret aplicó al caso toda su autoridad, su firmeza y sus dotes negociadoras. Fue inútil. No podíamos proseguir nuestra colecta de recursos, dólar tras dólar; ¿cuándo hubiéramos podido disponer de un medio tan indispensable a nuestro trabajo? Devolvimos a la UNESCO las sumas ya reunidas, con una larga carta explicativa. Todavía hoy Margaret recuerda aquel fracaso de su activa diplomacia. Y nosotros aprendimos cuán infortunadas interpretaciones puede tener la palabra *prioridades* en la política nacional.

El segundo caso que quiero narrar, modesto pero significativo, tiene más que ver con el desencuentro entre el pueblo y la burocracia nacional llamada a servirlo. A doscientos metros de la Escuela Central pasaba una carretera no asfaltada por la cual un autobús llevaba diariamente pasajeros a Melo. De ida pasaba poco después de las cinco de la mañana y de regreso poco después de las cinco de la tarde. Era nuestro cordón umbilical habitual con la capital departamental. Con un serio inconveniente: en invierno accedíamos a él cuando todavía era noche cerrada y más o menos ocurría lo mismo cuando regresábamos. Por otra parte, en las mañanas, había que esperarlo para no perderlo, y la espera podía prolongarse media hora o más. Si el tiempo era lluvioso y frío, cosa frecuente en la soledad del campo uruguayo, la espera a la orilla de la carretera era temible.

Por supuesto, estos inconvenientes afectaban tanto a los maestros como a los vecinos que viajaran, de cinco a diez personas, a veces niños, a veces enfermos que necesitaban asistencia médica en la ciudad. Propusimos, pues, a la Comisión Pro Fomento de la Escuela Central que gestionara ante el Ministerio de Obras Públicas el permiso necesario para construir en el lugar de la parada un porche protector que, por lo menos, nos amparara de mojaduras. Tras el envío de nuestra nota, pasaron algunos meses, hasta que una tarde llegó un funcionario de ese Ministerio quien me pidió que me notificara del informe ministerial. En éste se aceptaba la construcción del porche, a condición de que lo financiara el vecindario y de que se

ajustara a las especificaciones técnicas que se incluían en la resolución ministerial. Se trataba de una espléndida construcción, con pilares de cemento, muros de ladrillo, techo inclinado y banco, ambos también de cemento. Todo ello sujeto a la previa aprobación del proyecto y a la supervisión ministerial. Me di por notificado como se me pedía, agregando por escrito que la obra era inasumible por la comunidad y que, en nombre de la misma, solicitaba un nuevo estudio de la petición de modo que se nos autorizara a levantar una construcción mucho más sencilla y de bajo o bajísimo costo. Nueva visita ministerial tras algunos meses, para decirnos que las autoridades competentes no podían autorizar otra construcción que la ya propuesta. Se me pedía que me notificara y lo hice, en nombre de los vecinos, dejando constancia escrita de mi protesta, la cual incluía varias consideraciones críticas contra el Ministerio y sus técnicos.

Nos reunimos con los vecinos y la decisión fue rapidísima. Quienes pudieron comprometieron unos cuantos postes, otros el dinero necesario para comprar unas pobres chapas de cartón asfaltado para el techo, otros la mano de obra necesaria. Y una mañana, en un par de horas, lo que llamábamos la *garita* quedó levantada, desafiando, a la orilla del camino, los chaparrones y las incompetencias e iras de la burocracia ministerial. Mientras estuve en La Mina no hubo represalias. Pero los vecinos estaban encantados con su garita, constatando una vez más cómo las escuelas se preocupaban de su bienestar y cómo, uniéndose, les era posible resolver algunos de sus problemas. Los maestros evaluamos el episodio (evaluábamos todo) y llegamos a la conclusión de que sucesos de ese calibre confirmaban la gran distancia existente entre ciudad y campo, a la vez que ilustraban cómo durante generaciones la población de nuestra campaña había sido víctima del menosprecio y de la consiguiente pobreza.

Notas

1. Soler Roca, Miguel, *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*, Revistas *Quehacer Educativo* y *Voces*, Montevideo, 2003.
2. Coronel, María Hortencia y Sansón, Tomás, *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Informe Testimonial*, Monteverde, Montevideo, 1999.



Capítulo II

Un apasionante viaje que terminó en naufragio

Quienes disponen del poder confunden autoridad con mando y no quieren oír, ni escuchar, ni atender, ni entender. El estado soy yo; la ley soy yo; la revelada verdad soy yo; la justicia soy yo.

Carlos Quijano, *Marcha*, 27 de septiembre de 1968.

Deseo referirme ahora, lo más concretamente posible, a la evolución del Núcleo como institución, algo así como a su *vida y muerte*. Pero insisto en decir al lector que no me propongo describir nuestras actividades y métodos de trabajo, sino la trayectoria de la entidad.

Creación del Núcleo

En marzo de 1954, apenas regresado del curso de la UNESCO en México, presenté el documento *Proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental*.

Rápidamente fue hecho suyo por el Cuerpo de Inspectores Regionales, Enrique Brayer, Ricardo Machado y Vicente Marrero, quienes lo informaron favorablemente ante el entonces llamado Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. El 7 de octubre de 1954 el Consejo adoptó una resolución creando el Núcleo, situándolo en la zona de La Mina, en Cerro Largo, y estableciendo que el período experimental del mismo se extendería por tres años, al término de los cuales los Inspectores Regionales deberían pronunciarse sobre la experiencia. Los trabajos comenzaron de inmediato.

Pareció necesario informar desde el principio la puesta en marcha del proyecto y así lo hizo en 1956 Anales de Instrucción Primaria al publicar mi artículo "Qué es el Primer Núcleo Escolar Experimental".[1]

Primera evaluación

Por su Acuerdo N° 4 de 19 de febrero de 1958, los Inspectores Regionales emitieron un *"juicio aprobatorio de la etapa experimental de tres años cumplida por el Primer Núcleo Escolar de La Mina, tanto en lo relativo a su organización como al empleo de métodos de educación fundamental en las tareas de organización y mejoramiento de la comunidad"*. La conclusión final de dicho informe expresaba que *"a juicio de los suscritos Inspectores Regionales, por las consideraciones expuestas es de evidente interés nacional mantener el ensayo, extendiéndolo, en base a la experiencia adquirida y con las necesarias garantías a otras zonas rurales, conforme al proyecto de creación del Sistema de Núcleos Escolares"*.

Pocos días después, por su Acuerdo N° 16 de 5 de marzo de 1958, los Inspectores Regionales propusieron al Consejo en términos más concretos la creación del Sistema de Núcleos Escolares. En uno de los párrafos se señalaba *"que en la elaboración del presente proyecto ha participado el Maestro Director del Primer Núcleo Escolar Experimental y que el mismo ha sido estudiado por el grupo de docentes de dicho Núcleo"*. Y a continuación se exponía una extensa fundamentación de la medida propuesta y de la organización, medios de acción y personal con que el Sistema podría funcionar, incluyéndose un proyecto de resolución, con su articulado, para que el Consejo decidiera.

Por resolución de 14 de marzo de 1958 el Consejo dispuso *"prorrogar por el término de tres años el funcionamiento del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Departamento de Cerro Largo, en las condiciones establecidas por Resolución de fecha 7 de octubre de 1954"*. No debe verse en esta resolución ni una desautorización a la recomendación de los Inspectores Regionales ni una actitud dubitativa frente a los resultados logrados en el primer tramo de la experiencia. Las cosas habían andado muy rápido en un sentido complementario, anunciándose medidas de mucha mayor importancia.

La Sección Educación Rural

En efecto, en febrero de 1957 había tenido lugar en Montevideo una Mesa Redonda de Maestros Rurales en la cual se realizó un balance de la situación de la educación rural, incluido el trabajo de las escuelas granjas, las misiones socio pedagógicas y el propio Núcleo, reiterándose la solicitud (ya formulada en los grandes congresos de 1944 y 1945) de que fuera creado un organismo para el

planeamiento, la coordinación y la orientación de todos los aspectos de la educación rural.

El Cuerpo Técnico Consultivo (formado por el Inspector Técnico y por los tres Inspectores Regionales, es decir, por la cúpula técnica del sistema de educación primaria de la época) redactó el proyecto de creación de la Sección Educación Rural, proyecto aceptado por una nueva reunión nacional de maestros rurales, en marzo de 1958. Esto explica que en su Acuerdo N° 16 ya citado, los Inspectores Regionales, al referirse a la propuesta creación del Sistema de Núcleos Escolares, agregaran: *"Siendo de inminente elevación al Consejo de Enseñanza un proyecto por el que se crea la Sección Educación Rural como parte del Departamento Técnico, opinamos que al darse aprobación al mismo el Sistema de Núcleos Escolares pasaría a constituir un Sector de dicha Sección. En esta forma se aseguraría el ensamblamiento de su gestión con los demás organismos que atienden los problemas de la educación rural"*. Quiere decir que estábamos ante una triple propuesta: por un lado, dar carácter estable al primer Núcleo; en segundo término, crear nuevos núcleos escolares y, finalmente, insertarlos en un organismo más amplio, la Sección Educación Rural.

Me excuso ante el lector, tal vez joven, tal vez no uruguayo, por incluir tantos detalles en la descripción de este proceso que en aquel momento era percibido por los educadores como el reconocimiento de nuestros esfuerzos y como la apertura de nuevas perspectivas para la niñez y la población campesina en general. El 15 de mayo de 1958 (las cosas iban rápido, y la sensibilidad profesional prevalecía sobre la burocracia) el Consejo creó la Sección Educación Rural, en los mismos términos en que técnicos y maestros la habíamos propuesto. Por dicha resolución, la Sección Educación Rural se compondría de cuatro sectores: a) la Inspección de Escuelas Granjas, la cual veía ampliadas sus funciones pasando a atender el Centro de Asistencia Técnica a los Maestros Rurales; b) el Instituto Normal Rural, que quedaba definitivamente incorporado al sistema educativo nacional; c) el ya propuesto Sistema de Núcleos Escolares y d) el Sector Misiones Socio Pedagógicas. En forma rotativa, los Inspectores Regionales pasaban a dirigir la Sección, la cual contó con la Comisión Asesora de Educación Rural compuesta por el Inspector Técnico, los Inspectores Regionales, el Director de la Sección y los funcionarios responsables de cada uno de los cuatro sectores.

Nos pusimos a trabajar con gran entusiasmo, no sólo el nuestro, sino el de todos los maestros rurales del país, quienes más tarde propondrían por la vía sindical que el 15 de mayo fuera declarado



Día de la Educación Rural. Era la culminación de nuestro movimiento a favor de la educación rural al que los maestros, en conjunción con las autoridades de la época (hecho pocas veces visto en América Latina), habíamos dedicado por lo menos tres décadas. Pero, una vez más, la falta de espacio me obliga a abstenerme de describir lo que la Sección pudo realizar en poco más de dos años, hasta la fecha de su supresión. Fue mucho y apasionante, especialmente por la gran demanda de actividades de mejoramiento profesional que nos llegó de parte de los educadores rurales.

En lo que respecta al Núcleo se sumaba otro hecho auspicioso. Como resultado de la visita de Adiseshiah, la UNESCO mostró interés en la experiencia de La Mina proponiendo al gobierno uruguayo, como ya he explicado anteriormente, la designación del mismo como Centro Asociado al Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria en América Latina. El 20 de octubre de 1958 tuvo lugar una reunión en la que participaron el Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria, el Inspector Técnico del mismo, el Coordinador de la UNESCO para el Proyecto Principal y la Representante de Naciones Unidas en Uruguay, acordando que el Núcleo comenzaría a funcionar como Centro Asociado *"para el perfeccionamiento de maestros, directores y supervisores de educación rural a partir del primero de enero de 1959"*. El gobierno uruguayo se comprometía a brindar formación, alojamiento y alimentación a un máximo de diez personas a la vez, tanto uruguayos como originarios de los países latinoamericanos, en etapas que podrían durar hasta tres o cuatro meses. La UNESCO financiaría becas de viaje y ofrecería la participación de especialistas, documentación, materiales, etcétera. *"Los nombres de los visitantes extranjeros* –se acordó en dicha reunión– *y el programa de los estudios que realizarían serían sometidos, en cada caso, a la aprobación de las autoridades uruguayas"*, las cuales, por otra parte *"darían los pasos necesarios para promover y establecer una estrecha coordinación entre las actividades del Centro Asociado y las de otros servicios del Estado, conjuntamente con la UNESCO y solicitarían para el mismo fin la colaboración de otras Agencias Internacionales"*. El Consejo, por resolución de 11 de diciembre de 1958, aprobó estas propuestas quedando oficialmente incorporado el Núcleo de La Mina al Proyecto Principal. Se dispuso que los técnicos del Consejo procedieran a *"un estudio sobre las necesidades en materia de construcciones que sería necesario realizar en dicho Núcleo, como también sobre el costo que demandaría al Consejo la atención del servicio"*.

El lector notará que en aquel tiempo regía plenamente la autonomía que la Constitución otorga a los entes responsables de la ense-





Primera escuela en que trabajó Miguel Soler en Tacuarembó (1943-1944).



Sentados a la mesa en su almuerzo escolar (Tacuarembó).



Escuela granja a principio de los años cincuenta (Soriano).



Mojón que señala el lugar de la carretera con el cruce del camino de tierra que conduce a la Escuela Central del Núcleo de La Mina. Son 457 los quilómetros que la separan de Montevideo. (Años cincuenta)



Escuela-rancho del Núcleo de La Mina. A la izquierda, la maestra con su acordeón.



Yendo a la escuela.



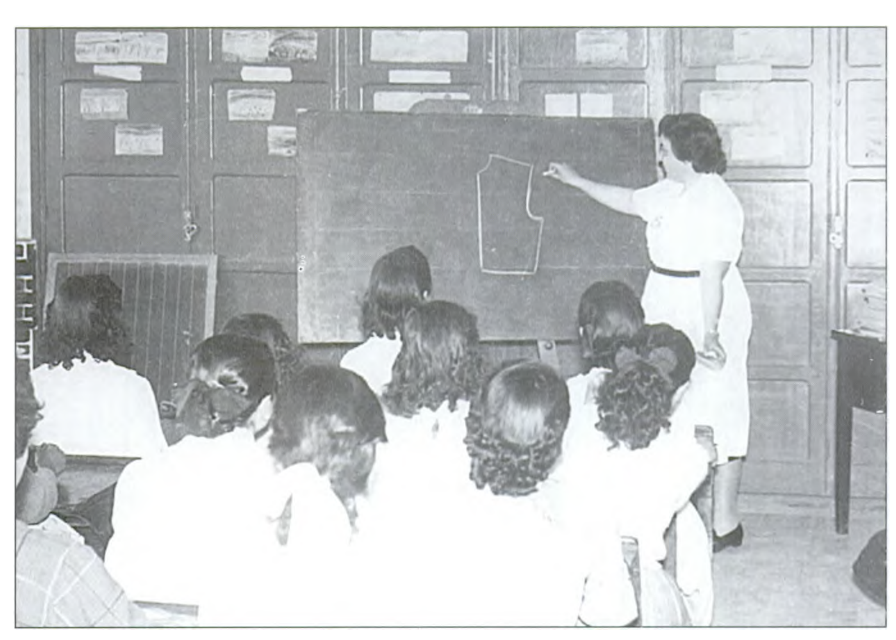
Fiesta escolar en la Escuela Central del Núcleo de La Mina.



Zulma, Adelia y Efraín. (Año 1944, véase Anexo 6.)



La enfermera yendo a hacer su trabajo domiciliario. Fue la primera Enfermera Universitaria Rural de nuestro país.



La Maestra de Hogar del Núcleo dando clase de corte y confección.

ñanza, que éstos, previa consulta a sus cuerpos técnicos, negociaban de igual a igual con los organismos internacionales y que el Estado gozaba de una solvencia financiera que le permitía contraer compromisos de cooperación internacional sin apelar, como se ha hecho estos últimos años, al condenable recurso del endeudamiento externo. Era el de la educación un sector de la vida nacional que contaba con una política clara, con competencias técnicas de alto nivel, con recursos económicos adecuados, con servicios dignos de contribuir al progreso de América Latina, con articulaciones estables y positivas con los organismos internacionales.

El proyecto de Presupuesto para 1960

A fines de 1958 se realizaron elecciones nacionales. Después de muchos decenios de gobierno del Partido Colorado, triunfó la coalición del Partido Nacional y el llamado *ruralismo*, cuyo líder populista se hacía llamar *Chicotazo*. El 1° de marzo de 1959 asumió la Presidencia del Consejo Nacional de Gobierno (órgano colegiado de nueve miembros que sustituía desde 1952 a la Presidencia de la República) el doctor Martín R. Echegoyen, maestro, del que el lector podrá leer opiniones páginas más adelante. Los directorios de los Entes Autónomos se fueron constituyendo ese año, y así fue que el Consejo responsable de Primaria quedó presidido por el doctor Felipe Ferreiro, nacionalista, historiador, siendo designados como Vocales por el Partido Nacional Heber Cazarré, maestro, y por el Ruralismo Arquímedes Mascaró, también maestro, y por el Partido Colorado Francisco Gómez Haedo, profesional vinculado a las ciencias sociales, y Gerardo Vidal, maestro. Entro en estos detalles (y tendré que aportar muchos más) porque la composición de este Consejo se revelará como variable negativa de gran importancia en el futuro del Núcleo y de la educación pública en general.

A fines de 1959 los responsables de los diferentes servicios del Consejo de Primaria trabajamos en la elaboración del proyecto de Presupuesto que debía asegurar nuestras actividades durante cuatro años. Cuatro días antes del vencimiento del plazo constitucional, o sea el 24 de febrero de 1960, el Consejo remitió al Ministerio de Instrucción Pública y éste al día siguiente al Ministro de Hacienda *dos* proyectos de Presupuesto. Uno contaba con la aprobación de los Consejeros Ferreiro, Cazarré y Mascaró, el otro con el voto favorable del Consejero Vidal (el Consejero Gómez Haedo no había podido pronunciarse por razones de salud). El proyecto de la mayoría había recogido nuestras propuestas e incorporaba al Presupuesto los fondos necesarios para el funcionamiento de la Sección Educa-

ción Rural. Se creaban dos cargos de Inspectores de Educación Rural, así como el Sistema de Núcleos Escolares (con cuatro núcleos, a razón de un nuevo núcleo cada año), y se dotaba de recursos a las Misiones Socio Pedagógicas y al Instituto Normal Rural.

El otro proyecto de Presupuesto –en realidad el primero cronológicamente hablando– había sido elaborado por la Comisión Especial de Presupuesto del propio Consejo, presidida, curiosamente, por el Consejero Mascaró (que votó el proyecto de la mayoría) e integrada por el Contador General, el Inspector Técnico, uno de los Inspectores Regionales, un Inspector Departamental, dos Abogados, el Jefe de Proveeduría, el Segundo Contador y el Prosecretario del Consejo. Esta Comisión dejaba constancia de que en sus deliberaciones se había recibido a representantes de las entidades gremiales que agrupaban los diversos servicios y sectores del funcionariado del Organismo, a todos los Jefes de Oficina y Directores de Servicio, así como a una delegación del Congreso de Apoyo a la Escuela Pública, que había estado realizándose en fecha reciente. Como método de trabajo participativo no estaba nada mal pues era un proyecto elaborado *de abajo hacia arriba.*

En honor a la verdad, debo decir que por lo que hace a los servicios de educación rural ambos proyectos eran igualmente buenos, ya que los Consejeros que votaron el Proyecto mayoritario asumieron en ese aspecto las propuestas que había formulado la Comisión Especial, como se puede comprobar si se examina el Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes correspondiente al 16 de junio de 1960. Pero lo que cabe señalar, aparte de la irregularidad de este procedimiento por el cual se recargaba inútilmente el trabajo del Poder Legislativo, es que éste no debía pronunciarse sobre los detalles de los proyectos presentados, pues, dada la autonomía de que gozaba el Consejo de Enseñanza Primaria, aquel Poder debía limitarse a aprobar dos partidas globales, una para sueldos y otra para gastos. Todo el articulado de detalle servía para fundamentar esas dos partidas globales, para debatir en ambas Cámaras la política propuesta por el Consejo y para comprometer ante el Poder Legislativo y ante la opinión pública un plan de gobierno de la enseñanza.

Finalmente, el Poder Legislativo votó dos partidas globales anuales para toda la educación primaria: una de 23.800.000 pesos (equivalente a 2.164.000 dólares) para gastos y otra de 180.900.000 pesos (equivalente a 16.445.000 dólares) para sueldos. Con la percepción que actualmente tenemos del dinero, parecen cifras irrisorias, pero en aquellos años bastaban para sostener con dignidad los servicios de educación primaria.

Todo iba bien hasta ahí. Estábamos en condiciones de avanzar y por lo que hace a los núcleos escolares en varios departamentos del país se comenzó a mostrar interés en contar con ellos. Recuerdo una gira que hicimos a la zona de Caraguatá, en el departamento de Tacuarembó, y cómo, a la vista del deplorable estado de algunas escuelas y de la pobreza imperante entre la población, quedamos convencidos de que ahí debía instalarse el primero de los nuevos núcleos.

Borrón y cuenta nueva

Nosotros seguíamos trabajando. Y el Consejo también. Amparándose en la autonomía de que gozaba en el uso de las partidas globales que le había votado el Parlamento, por resolución de 30 de diciembre de 1960 (Boletín 3059 con 151 páginas) adoptó un *Plan de Gobierno de la Escuela* que modificaba profundamente la política educacional convenida, la estructura del servicio desde el nivel local hasta el nivel nacional, la escala de salarios y otros aspectos igualmente fundamentales. Se trataba de una autodenominada *reforma*, obra de iluminados. Del conjunto de aspectos que el investigador encontrará en el texto del mencionado Boletín, deseo destacar cuatro:

a. Tan profundo cambio constituía una incuestionable burla a la voluntad del Poder Legislativo, es decir, de los representantes del pueblo.
b. No se contó, por la nocturnidad con que este plan fue concebido, con la menor participación, asesoramiento u opinión del conjunto de técnicos con que contaba el Consejo ni tampoco se solicitó el parecer de las organizaciones sindicales representativas del personal involucrado.
c. Se sustituyó la organización que se venía aplicando en la función inspectiva, basada en el trabajo de un Inspector y varios Subinspectores por cada departamento del país y en el de varios Inspectores para sectores especializados de la enseñanza primaria y de adultos, por una compleja red de Distritos Escolares, 40 para el Interior y 18 para Montevideo, asignándoseles zonas aparentemente más cercanas a la sede del funcionario inspector pero en cuya delimitación se prescindía de la división por departamentos del país y de sus servicios y de la existencia de obstáculos naturales que imposibilitarían el cumplimiento normal de la función inspectiva. Así, más de la mitad de los Distritos debían atender escuelas ubicadas en dos o más departamentos; uno de ellos contaba con escuelas de cinco departamentos, otro con es-



cuelas de cuatro departamentos y dos con escuelas de tres departamentos. Cada Distrito estaría atendido por un Inspector Director de Distrito, funcionario que en distintas partes del documento también recibía la designación de Inspector Director Supervisor, Inspector Supervisor de Distrito, Inspector Supervisor Director de Distrito, Inspector Director Supervisor de Distrito, Inspector de Zona, Supervisor de Distrito. Así, designaciones complejas y diferentes, todas con sus mayúsculas. Pero las nuevas etiquetas eran lo de menos. La desintegración y el ocaso técnico de servicios que hasta entonces se habían revelado eficientes era total, un verdadero dislate, sin duda fruto de un planificador de escritorio, enceguecido por su afán reformista, su autoritarismo y su ignorancia.

d. Se suprimió la Sección Educación Rural y con ella el Sistema de Núcleos Escolares. Las escuelas del Núcleo de La Mina y las escuelas granjas quedaban bajo el régimen común previsto para los respectivos Distritos.

¿Qué había pasado? El Boletín correspondiente a la sesión del Consejo de 30 de diciembre de 1960, en la cual se aprobó el mencionado Plan, resulta revelador. El Consejero Gómez Haedo, miembro de la minoría, señaló que toda reforma requiere ser sentida como propia por los realizadores, que la opinión del Cuerpo Técnico era adversa a la propuesta, que el Inspector Técnico había opinado que *"a los lugares aislados irán los menos capaces"* y que un Inspector Regional agregaba que *"a la soledad del Maestro en las zonas rurales puede agregarse ahora la soledad del Inspector"*, que *"pudiera resultar menos riesgosa una puesta en marcha mediante ensayos previos en áreas determinadas"*. Refiriéndose a la distribución del país en Distritos, dijo: *"Ni el Técnico, ni los Regionales, ni los Inspectores Departamentales, ni los Inspectores de Zona han intervenido. Es una distribución de educadores ejecutada sobre un escritorio, donde a la mayoría se le ha sumado el Inspector Adjunto"*. En fin, afirmó: *"no me inspira confianza la orientación de la mayoría"* y *"tampoco me merece confianza el Inspector Adjunto"*. (Me referiré más adelante a esta persona.) Por su parte, el Consejero Vidal, también de la minoría, criticó el desprecio que se había tenido por la opinión de los responsables técnicos, agregando que *"se ha prescindido, por primera vez en los cuarenta años de antecedentes de este Consejo de Enseñanza, de la opinión de los Consejeros de la minoría. No atino a comprender el acto de prepotencia que se ha venido consumando"*. A lo que el Consejero Mascaró, informante por la mayoría, replicó: *"... es del exclusivo resorte y voluntad de los Consejeros de la mayoría –y en el mismo caso se encuentran los de la minoría– de asesorar-*



se y consultar a quienes crean conveniente hacerlo, no teniendo en ningún caso ni jurídica ni lógicamente que dar cuenta a nadie de a quién o a quiénes han decidido consultar o solicitar su colaboración". Era este Consejero, como lo comprobarán los lectores españoles, un precursor de los métodos empleados en 2003 por el Ministerio de Educación de España en la formulación y adopción de la llamada *Ley de Calidad de la Educación.*

Los maestros y nuestras organizaciones sindicales nos movilizamos. La prensa se hizo eco del grave conflicto. El cambio de partido de gobierno de fines de 1958 estaba resultando nefasto para la escuela pública. Las conquistas de los dos últimos decenios eran eliminadas de una plumada, trasnochada, arbitraria e inconsulta, lo mismo que el clima de colaboración y comprensión mutua que había estado predominando entre gobernantes y gobernados, con gran beneficio para todos. El Consejo de Primaria puso en ejecución su reforma, iniciando así un período de grave retroceso, de instauración de un clima que no dudo en calificar de predictatorial, de erradicación de un proceso que venía gozando de la aprobación nacional e internacional. Comenzó una etapa en que –más adelante lo veríamos con mayor claridad– dos concepciones de la educación pública habrían de oponerse como parte de un enfrentamiento sociopolítico que el país, todavía hoy, no ha zanjado.

Volvamos a La Mina

A fines de 1960 resultaba evidente que en el marco de su *reforma* la actitud del Consejo respecto al Núcleo de La Mina y a las demás entidades que trabajaban innovativamente en el área de la educación rural era totalmente hostil. En diciembre de ese año 18 integrantes del personal del Núcleo viajamos a Montevideo –tomando los gastos, está de más decirlo, personalmente a nuestro cargo– para entrevistarnos con los Consejeros de Enseñanza Primaria que quisieran recibirnos y examinar con ellos la labor del Núcleo que ellos no conocían, ya que ninguno en más de un año de actuación había visitado La Mina. El balance de este dramático episodio forma parte del Anexo 3.

Los días transcurrían en total incertidumbre hacia la fecha de iniciación de cursos en marzo siguiente. Los técnicos responsables en las oficinas centrales y departamentales, los maestros y los vecinos deseábamos hacer todo lo posible por evitar la cancelación de la experiencia y de sus posibilidades de expansión. Todavía el 12 de marzo 20 maestros redactamos y suscribimos una *Declaración* a nuestros vecinos de las siete zonas, al magisterio nacional y a la

opinión pública, la cual concluía afirmando *"que aunque la escuela rural se vea abocada por esta tremenda incomprensión de sus problemas a una etapa de crisis, insistimos, en base a nuestra experiencia, en ratificar nuestra fe en sus posibilidades como institución básica en la promoción del bienestar rural"*. En la misma fecha, representantes de las siete Comisiones Pro Fomento Escolar, así como del Servicio Médico Vecinal y de la Sociedad de Fomento Rural (instituciones estas dos últimas que los vecinos habían creado a lo largo de los seis años anteriores) suscribieron una carta al Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria *"reclamando la permanencia de este Núcleo y de su personal (...) con los recursos necesarios para su funcionamiento"*.

Todo fue inútil. En sesión de 13 de marzo de 1961 el Consejo tomó posición sobre el Núcleo, dictando una Resolución (que el lector encontrará como Anexo 2) en la cual, so pretexto *de "que no existen suficientes elementos de juicio que habiliten a criterio del Consejo para juzgar respecto al resultado de la obra escolar y social cumplida hasta el presente por el Núcleo..."*, se extendía por un año más la experiencia, sometiéndola a tan arbitrarios condicionamientos que yo sentí que no me quedaba otra alternativa que presentar mi dimisión al cargo de Director de la misma. No podía trabajar bajo las condiciones que se me imponían, en un clima de animadversión oficial al espíritu de lo que el magisterio nacional había gestado en tres intensas décadas. Y con fecha del 20 de marzo de 1961 remití al Consejo el documento personal más sincero, más ardiente y más doloroso que he escrito en mi vida. Detrás de cada palabra latía la elevada valoración que yo atribuía a mi oficio de educador, mi estima al inmenso esfuerzo de mis compañeros y en particular al de Nelly (que comprendió y compartió con valor mi decisión), la coherencia que yo consideraba y considero indispensable entre pensamiento y acción, y mi respeto a la ilusión ya bien enraizada en la comunidad y en los jóvenes que meses antes habían expresado su deseo de que *no se les cortaran las alas*. Y aunque mi carta-renuncia (Anexo 3) concluía afirmando *"La jornada ha sido intensa, pero llena de goces, que son nuestros para siempre"*, debo ahora reconocer que el dolor de aquel cercenamiento ha sido una de mis constantes vitales durante casi medio siglo.

El Consejo tardó en responder a mi renuncia porque otras fuerzas entraron en juego, como explicaré de inmediato. Cuando lo hizo, cuatro meses más tarde, en sesión de 1° de agosto de 1961, resolvió: *"Acéptase la renuncia presentada por el Maestro don Miguel Soler, al cargo de Director, interino, del Núcleo Escolar Experimental de*



La Mina, del departamento de Cerro Largo, y al agradecerle los servicio que en él haya prestado *a la Enseñanza,* obsérvasele por la irreverencia *usada al referirse en el texto de su escrito, a las leyes y reglamentos vigentes e invocados por el Consejo en respaldo de su Resolución de 13 de marzo de 1961. Tómese como fecha de su cese efectivo, el día 20 de marzo último. Publíquese, comuníquese y archívese".* (Los subrayados son míos, las comas innecesarias son del Consejo).

No le resultó cómodo a la mayoría del Consejo adoptar esta decisión. Tuvo que oír a la minoría, cuyos dos integrantes (que tampoco habían visitado la zona) respondían a otros criterios y disponían de testimonios que les habilitaban para objetar la resolución. El Consejero Francisco Gómez Haedo formuló una extensa exposición, reseñando diversas etapas de la vida del Núcleo, comentando algunos aspectos teóricos de la fundamentación pedagógica y social del mismo y reprochando a la mayoría que declarara no poseer *"suficientes elementos de juicio (...) para juzgar respecto al resultado de la obra escolar y social"* del Núcleo, cuando esos elementos habían sido puestos a disposición del Consejo por el Cuerpo Inspectivo, por el Ministro de Instrucción Pública y por dirigentes de la UNESCO. Examinó en detalle e invalidó las disposiciones de la resolución del Consejo de 13 de marzo, afirmando: *"El camino, a mi entender, no es destruir obras, sino perfeccionarlas"* y, después de expresar su solidaridad con los maestros y los vecindarios que resultaban afectados, concluyó: *"Sé que mi posición no prosperará, pero en el caso creo que el Sr. Presidente deberá entrevistarse con el Maestro Soler y pedirle que retire su renuncia".* El otro Consejero de la minoría, maestro Gerardo Vidal, adhirió a estas manifestaciones *"y en consecuencia* –dice el acta– *vota por la negativa la aceptación de la renuncia".* Pero la extensa sesión no dio lugar a un debate de fondo. Las raíces de los problemas económicosociales del campo uruguayo no afloraron, el daño realizado por la supresión de la Sección Educación Rural y sus servicios no fue invocado y las cuatro interpelaciones parlamentarias que a la fecha ya habían tenido lugar sobre el tratamiento dado por el Consejo a la educación rural no fueron comentadas. La mayoría consumó el atropello y sus tres miembros adoptaron la resolución ya mencionada.

La agitación que provocó mi renuncia fue considerable. La Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural de la FUM (Federación Uruguaya de Magisterio) la publicó, los medios de comunicación se interesaron e interpretaron los hechos según sus orientaciones políticas, los vecinos de La Mina se movilizaron espontánea-



mente y remitieron, por vecindarios, por grupos y aun en forma individual, comunicaciones manuscritas (y en algunos casos firmadas mediante impresión digital) a las autoridades, a distintas bancadas del Poder Legislativo y a mí mismo, expresando su deseo de que todo quedara como había sido durante aquellos años. Era ésta, para mí, lo sigue siendo aún, la prueba más autorizada y conmovedora del acierto y mérito del inmenso esfuerzo realizado por nuestro equipo. Y este movimiento se sumaba a otro más amplio que protestaba contra la política general del Consejo, en particular contra la supresión de la Sección Educación Rural, que había sido nuestra mayor conquista.

Nota

1. Soler, Miguel, "Qué es el Primer Núcleo Escolar Experimental", en *Anales de Instrucción Primaria*, abril-junio de 1956, Montevideo.



Capítulo III

INTERPELACIONES EN CADENA

Muchas cosas se han hundido en nuestro Uruguay; pero de todas una duele más: aquellos que tenían la obligación de responder eludieron el reto y perdieron el tiempo en recámaras, idas y venidas, diálogos y consignas, para probar que lo negro era blanco o, por lo menos, tolerablemente gris...

Carlos Quijano, *Marcha*, 6 de abril de 1973.

Intervino la Cámara de Diputados. Una situación como la que se había planteado (cambio frontal de la política educativa y presupuestaria de un organismo autónomo, quiebra de las relaciones habituales entre un órgano de gobierno y sus técnicos y trabajadores, supresión de servicios considerados necesarios, repercusiones en la prensa y la ciudadanía, etcétera) es normalmente abordada por el Parlamento uruguayo por vía de la interpelación al Ministro respectivo, en este caso el de Instrucción Pública, cargo ocupado entonces por el doctor Eduardo Pons Etcheverry, quien meses antes nos había visitado en La Mina. Dada la autonomía de que gozan en Uruguay los entes responsables de la enseñanza, correspondía que el Ministro atendiera los planteamientos de los diputados interpelantes, asistido por el Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria, doctor Felipe Ferreiro. Las sesiones de interpelación fueron las seis siguientes, todas ellas durante el año 1961:

- 24 de abril. Diputada interpelante: Elsa Fernández de Borges.
- 26 de abril. Diputado interpelante: Germán D'Elía.
- 5 de mayo. Diputado interpelante: Jorge L. Vila.
- 1° de junio. Diputado interpelante: Germán D'Elía.
- 3 de agosto. Diputada interpelante: Elsa Fernández de Borges.
- 28 de septiembre. Diputado interpelante: Germán D'Elía.

Los diputados Fernández de Borges y Vila eran miembros del Partido Colorado y D'Elía lo era del Partido Socialista.

La síntesis de las seis extensas sesiones que presento a continuación está realizada tomando como fuente el texto del *Diario de*

Sesiones de la Cámara, documento de carácter público. Arroja muchas luces sobre la cuestión que se deseaba tratar y sobre los métodos de trabajo de los órganos políticos del Estado uruguayo. No deseo hacer una crónica detallada de sus contenidos (que el lector y el investigador pueden consultar en los servicios de la Biblioteca del Poder Legislativo) sino entender y contribuir a que se entienda qué fue lo que realmente pasó con la educación rural en ese fatídico período.

Fernández de Borges

Elsa Fernández de Borges (con quien yo había asumido tareas comunes durante varios años, lo que nos llevó a mantener una mutua consideración, y a quien en adelante llamaré Elsa) había sido una destacada maestra rural. Trabajó en los años treinta en Curupaití, uno de tantos rancheríos miserables de nuestra campaña, perdido en el departamento de Tacuarembó. Allí escribió *Agua Turbia (mirando hacia la campaña... el dolor uruguayo)*,[1] valiente testimonio compartido con el doctor Juan Antonio Borges, médico de la zona. Recomiendo su lectura. Traduce, en dramática literatura, el ineludible vínculo entre una realidad humana miserable y la visión y la obra de la maestra rural. Elsa participó activamente en debates y congresos relativos a la educación rural y culminó su carrera de maestra, ya avanzados los años cincuenta, como Inspectora de Escuelas Granjas. Para el Parlamento era un lujo contar con tal diputada; para nosotros era una garantía que ella fuera la primera interpelante al Poder Ejecutivo.

En la sesión de 24 de abril –que había solicitado a la Presidencia de la Cámara el 8 de marzo– comenzó diciendo que hablaría desde su *"conciencia de maestra"*. Pasó en revista, extensa y organizadamente, la progresiva historia de la escuela rural nacional, evocando los capítulos más relevantes de la misma: los inicios, los congresos, las escuelas granjas, el Instituto Normal Rural, el Núcleo de La Mina, la Sección Educación Rural, aportando detalles y nombres conocidos por los maestros (que nos apiñábamos expectantes en la *barra* de la Cámara) pero que era preciso que resonaran en el ámbito parlamentario y que trascendieran a la opinión pública. En algunos casos trazó impactantes e incuestionables perfiles biográficos, como el del maestro Homero Grillo, *"lleno de dignidad y de pobreza* –dijo–, *es el maestro rural que admiran todos los maestros rurales del país"*, en aquel momento arbitrariamente alejado por el Consejo de sus funciones de Director del Instituto Normal



Rural. Se aplicó minuciosamente a denunciar el boicot impuesto por la mayoría del Consejo a los compromisos programáticos contraídos ante el Poder Legislativo y la imposición de *"una nueva estructura docente, un nuevo plan de gobierno de la escuela (...) obra de dos consejeros de corta experiencia docente, de un inspector adjunto, maestro de ciudad, de un funcionario de la Contaduría y de un colaborador ajeno a los organismos de enseñanza. (...) Es una auténtica reforma de escritorio, estructurada a espaldas de los técnicos, de los inspectores, a espaldas del magisterio; es una reforma inconsulta, sorpresiva, inesperada"*, aportando pruebas de las reiteradas negativas del Presidente del Consejo a recibir a los miembros de la cúpula técnica del servicio para examinar las reformas que se estaban fraguando. *"Esto marca un precedente en el gobierno de la Enseñanza Primaria. Las puertas de todos los Consejos de Enseñanza Primaria estuvieron siempre abiertas para los técnicos que solicitaban ser recibidos y deseaban tratar asuntos relacionados con su docencia."* Sobre este grave tema, revelador del talante de los Consejeros de la mayoría, (*"reforma muda y silenciosa, de puertas cerradas"*, dijo Elsa) se pronunciaron también en los términos más críticos, en sendas interrupciones, los diputados Zelmar Michelini (quien años más tarde fue asesinado en Buenos Aires por la dictadura militar uruguaya), Germán D'Elía y Rodney Arismendi.

De más estaría decir que la interpelante y otros diputados se refirieron en frecuentes oportunidades al Núcleo de La Mina y a mi persona y que la sesión no careció de ásperas referencias a la personalidad de algunos Consejeros de la mayoría, aspecto que comentaré más adelante.

La interpelación de Elsa –extensa, fundamentada, cargada de convicción, experiencia propia y emoción– terminó con estas palabras dirigidas al Ministro y al Presidente del Consejo: *"Hágase un alto en esta política de confusión, de desaliento, de desesperanza; reúnase (...) a los docentes del país y que ellos, los técnicos de la escuela, el cuerpo docente y el magisterio nacional, que tienen la responsabilidad histórica de la escuela, traigan al diálogo democrático que puede orientar a quienes vengan a esta causa (...) limpios de corazón y con la mayor buena voluntad"*.

Debo agregar que en el transcurso de las horas que duró la interpelación –cuya versión taquigráfica ocupa veinte tupidas páginas en el *Diario de Sesiones*– el Ministro de Instrucción Pública, que era el interpelado, no hizo uso de la palabra y que el Presidente del Consejo, quien lo asistía, lo hizo en cuatro oportunidades, de manera incidental, ocupándose: a) de las medidas del Consejo respecto al

maestro Grillo, siendo rotundamente contradicho por los diputados Michelini y Arismendi; b) de la concesión de audiencias a los miembros del Cuerpo Técnico, ocupándose el diputado D'Elía de desmentirlo, documentos en mano; c) de la situación de la Sección Educación Rural, corrigiéndole la diputada interpelante, y d) de la distribución del país en distritos educativos, así como de la eficacia de los servicios inspectivos, a lo que Elsa replicó a partir de su larga experiencia como Inspectora. El lector del *Diario de Sesiones* podrá apreciar el dramático desnivel del conocimiento de lo que estaba en juego entre el jerarca de la educación primaria y quienes le pedían cuentas de su inconsulta y retrógrada reforma.

Toda interpelación tiene tres partes: la exposición del parlamentario interpelante, los descargos del interpelado y la decisión final de la Cámara. En la sesión de 24 de abril no se pasó de la primera parte, pues la Cámara quedó de inmediato sin el quórum requerido para seguir reunida y la sesión fue levantada.

D'Elía

La sesión de 26 de abril fue más breve, menos *profesional* y políticamente mucho más agitada que la anterior. El diputado D'Elía comenzó impugnando el proceder del Consejo de Enseñanza Primaria que acababa de distribuir entre los diputados del sector mayoritario un *"grueso legajo informativo"* sobre los asuntos sometidos a debate. Ante una aclaración que formuló el Presidente del Consejo de Primaria, comentó D'Elía: *"Es decir que de las palabras del señor Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria surge la inconducta de este Consejo, que está utilizando los dineros del pueblo –que son de todo el país y no del Partido Nacional– para dar información exclusivamente a integrantes del Parlamento que pertenecen al Partido Nacional"*, lo que llevó al diputado Dubra a pedir al Ministro *"si le parece bien que un servicio público como el de Instrucción Primaria actúe ni más ni menos que como un club político"*. En gran parte la sesión se ocupó más de cuestiones éticas y políticas que educacionales ya que, además de insistir en aspectos técnicos ya señalados por Elsa, el interpelante agregó severos comentarios sobre el trámite dado por el Consejo al presupuesto que la Cámara le había votado y sobre la competencia y valores profesionales y personales por un lado de quienes integraban la mayoría del Consejo y por otro de las personas que habían intervenido en la malhadada *reforma*, sobre todo lo cual más adelante daré mi interpretación. Más de fondo fueron sus denuncias sobre el estado de las construcciones escola-



res, señalando que 1.561 edificios eran de material, 28 de madera, 11 de lata, 24 de madera y lata y 71 eran ranchos de tierra. Impactante –por lo menos para quienes seguíamos el debate desde la *barra*– resultó su mención a una investigación realizada por el maestro y periodista Julio Castro en una zona rural donde *"en un conglomerado humano de individuos que han hecho como promedio cinco años y medio de escuela, el 18% leen y escriben, el 38% apenas saben leer y escribir y el 44% no saben leer ni escribir".*

Por su parte, en una interrupción el diputado Arismendi situó el problema de la escuela rural *"dentro del cuadro de una organización que se opone a la realización de una reforma agraria. Recuerdo* –dijo– *que si algo ha estado presente en los congresos de la escuela rural ha sido el planteamiento de fondo de la unidad del destino de la escuela rural con la posibilidad de la reforma agraria; el planteamiento pedagógico con el planteamiento social; la destrucción del latifundio como una premisa fundamental para la extensión de la cultura en el campo".* Y concluía preguntándose: *"¿Por qué no creer que* [la reforma preconizada por el Consejo] *es el producto de una política, de una orientación contra la enseñanza que se compagina, naturalmente, dentro de una orientación general en pro del latifundio, en pro de las viejas estructuras regresivas en el país?"*

También en esta sesión se dio el absoluto silencio del Ministro interpelado; unas breves intervenciones sin mayores consecuencias del doctor Enrique Beltrán, Subsecretario del mismo Ministerio y palabras exculpatorias del Presidente del Consejo, que en cierto momento reconoció: *"En realidad, señor Presidente, yo soy muy torpe en el manejo de planillas y el otro día* [dos días antes, durante la interpelación de Elsa] *me di el lujo de leer una de ellas, haciéndolo con error".*

Lo peor de todo era más profundo. A cierta altura del debate, el diputado interpelante D'Elía expresó: *"Vamos a tratar de apurarnos porque vemos que esta Cámara parecería que no tiene responsabilidad para encarar la gravedad de los problemas que tiene la República".* En efecto, a lo largo de la sesión por seis veces la misma tuvo que ser interrumpida por falta de quórum, reiniciándose cuando se incorporaba alguno de los diputados que se encontraban fuera del recinto. A las siete de la tarde, el hecho se produjo por séptima vez y el Presidente declaró: *"No hay número en Sala para continuar sesionando. Queda terminado el acto".*

Solicitada el 15 de marzo de ese año 1961, la interpelación de Jorge L. Vila recién tuvo lugar el 5 de mayo siguiente. Fue una sesión extensa, cuya versión ocupa treinta y seis densas páginas del *Diario de Sesiones*. No bien el interpelante había pronunciado algunas palabras introductorias, la Cámara quedó sin número, interrumpiéndose la sesión, cosa que ocurriría nueve veces más a lo largo del debate. Un diputado señaló que sólo se encontraban en Sala tres diputados del partido de Gobierno. *"No está de más* –dijo– *presumir en esa actitud la intención de dejar sin número la sesión que se está realizando, para impedir que el Parlamento pueda abocarse al estudio y a la discusión de un tema tan trascendente como el que estamos tratando"*. El diputado Michelini agregó: *"Aquí hay temor político (...) de tener que acompañar a un Ministro y tener que acompañar a la mayoría blanca del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria, que todos sabemos que han actuado pésimamente, que han actuado muy mal, que tienen la repulsa del magisterio, y que su posición es indefendible"*. A lo que el diputado de la Sierra, del sector gubernamental, replicó no sin razón: *"Basta con que haya veinticinco señores Diputados de la oposición* [es decir, del sector interpelante] *–la mitad de sus integrantes– para mantener el número necesario para sesionar"*.

Vila resumió el contenido crítico de su exposición sobre la *reforma* adoptada por el Consejo en los siguientes diez puntos: *"En primer lugar, el proceso de elaboración seguido por este presupuesto de Primaria. En segundo lugar, vamos a afirmar que él no significa un plan educacional. En tercer lugar, aniquila la escuela rural. En cuarto lugar, es un instrumento de persecución y de favoritismo. En quinto lugar, resulta insuficiente en sus recursos y las disponibilidades han sido mal distribuidas entre los distintos rubros. En sexto lugar, significa un desconocimiento de la voluntad legislativa y de la voluntad popular. En séptimo lugar, contiene algunas situaciones y otras soluciones por lo menos de dudosa legalidad. En octavo lugar, desjerarquiza al maestro. En noveno lugar, burocratiza Instrucción Primaria. Por último, es nada más que un aspecto parcial de la política que, en el plano nacional, ha implantado el nacionalismo"*.

El diputado Vila abundó en consideraciones críticas ya formuladas en las interpelaciones anteriores. Aportó nuevas informaciones sobre los actores de uno y otro lado con agrios comentarios, que resumiré más adelante, sobre la mayoría del Consejo y sus cómplices. Las múltiples referencias al Núcleo de La Mina incluyeron giros novedosos. Dijo Vila: *"En la tarde de hoy hemos recibido cartas de*

vecinos de localidades adyacentes, con tal frescura, con una cosa tan natural que emociona, cartas escritas espontáneamente por paisanos de esa zona". Y preguntó D'Elía: *"¿El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal visitó el Núcleo de La Mina? ¿Sabe algo de lo que pasa allí? ¿Tiene noción de lo que allí se está realizando?"* No hubo, como era de prever, respuesta alguna.

Vila hizo el elogio de educadores damnificados y agregó una relación de servicios técnicos que las resoluciones del Consejo habían desmantelado, desjerarquizado o despojado del necesario presupuesto para funcionar. A las ya reiteradamente señaladas en el ámbito de la educación rural añadió medidas hostiles a la Sección Fonografía y Cinematografía Escolares, al Departamento Editorial (con motivo de la Revista infantil *El Grillo*), a los servicios de educación especial, al Laboratorio de Psicopedagogía "Sebastián Morey Otero", así como medidas que obstaculizaban el legítimo financiamiento de la Federación Uruguaya del Magisterio y acciones dirigidas a la eliminación de los profesionales más especializados, reemplazándolos por otros cuyo mérito radicaba en gozar de la confianza de las autoridades. Así, por ejemplo, la educación especial del país fue confiada al Inspector Juan Carlos Santos, no especializado en la materia, preguntándose el interpelante: *"¿Cómo van a juzgar estos señores a la señora García Etchegoyen de Lorenzo, si no saben nada de la especialización en la que ella es la autoridad máxima de la República?"*. Denunció igualmente manifestaciones de hostilidad personal concretadas en la planilla de sueldos: *"La señorita González Genta* [Directora de la Sección Fonografía y Cinematografía Escolares] *se vio de golpe con una pequeña oficina, reducidísima, ganando un sueldo inferior al del dactilógrafo y al del operador cinematográfico que están en la misma sección".*

Esta cuestión de los sueldos –en la que el Consejo había tomado decisiones absolutamente contradictorias con las propuestas que meses antes había formulado a la Cámara– ocupó con algún detalle al diputado Vila, quien dio cuenta, entre otros, de los siguientes casos: *"El Director del Departamento de Bienestar y Salud gana arriba de los $ 4.000.* [el símbolo $ en Uruguay corresponde a la unidad monetaria *peso* y no al dólar de los Estados Unidos]. *Los abogados, arquitectos, técnicos profesionales perciben $ 2.600. Los Inspectores Regionales ganan 1.500 y los Secretarios de la misma oficina $ 2.000. Los Inspectores Departamentales tienen un sueldo de $ 1.300 y los Secretarios de la misma oficina $ 1.300. El Maestro Director del Laboratorio Psicopedagógico gana $ 1.000 y el Intendente del servicio del mismo Laboratorio, $ 1.200. El Maestro Director de Enseñanza gana $ 950; la telefonista, $ 950".*

Hacia la mitad de la sesión, dos ideas, emitidas por el interpelante o por otros oradores de la oposición que le solicitaron interrupciones, fueron ganando camino. La primera revelaba que el Consejo de Enseñanza Primaria, presuntamente designado para el fomento de la misma, se venía dedicando a atacarla por múltiples vías. Como dijo el diputado D'Elía, las orientaciones del Consejo respondían a *"una política tendiente a anular la escuela pública en beneficio de la escuela privada y, en definitiva, a hacer que la escuela pública pierda la alta jerarquía que venía manteniendo"*. El diputado Dubra se refirió a *"las enormidades increíbles, únicas en la historia del país, que se están haciendo en un servicio de la naturaleza y la calidad de Enseñanza Primaria"*. Y el diputado Vila amplió sus sospechas al declarar: *"Primera finalidad que parece perseguirse (...) a través de esta resolución: el desprestigio de la enseñanza oficial. (...) Y yo me pregunto: ¿difiere esto en algo de lo que se hace desde el gobierno nacional, desde la tribuna y desde la prensa nacionalista cuando se trata de desprestigiar a la Universidad de la República, cuando se insulta y se agravia a las autoridades de la Universidad de la República, cuando se sostiene, como lo ha hecho* El País, *que la Universidad debe ser intervenida?"*

El segundo concepto iba más lejos al sugerir que la política educacional gubernamental fortalecía la política conservadora del partido de gobierno. Me ocuparé más adelante de la necesaria e inevitable articulación entre la política general y la política educacional. Pero en la Cámara ya se oyeron voces a ese respecto. El diputado D'Elía dijo: *"Toda la política de este Consejo, tal como la viene desarrollando, es la de impedir, a través de la persecución a la enseñanza primaria en general y a través de la persecución a la enseñanza rural, que se formen ciudadanos conscientes que, en definitiva, en la misma medida en que se capaciten, serán los que se volcarán contra la oligarquía que está representando el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria"*. Y el interpelante diputado Vila ampliaba la idea diciendo: *"¿Es que no están actuando de consuno el gobierno nacional con el gobierno de Instrucción Primaria? ¿Es que no podemos considerar esto como algo esencial de la política nacionalista y no como un mero accidente aplicable únicamente a Enseñanza Primaria? Y la creación de la universidad privada, ¿acaso no obedece a lo mismo? (...) ¿Por qué han atacado y destruido la enseñanza rural? Porque la enseñanza rural es una ofensa permanente, un peligro permanente para el privilegio de los grandes aliados del nacionalismo: los viejos hacendados latifundistas. (...) Hay una tendencia que tiene un sentido, porque la escuela rural enseña al paisano, por ejemplo, leyes sociales; le explica cuáles son sus derechos, que existen leyes que lo*



amparan y protegen, y el nacionalismo no puede ver con buenos ojos esa enseñanza".

La sesión, entonces, cambió de rumbo. En uso de una interrupción, la diputada Fernández de Borges expresó: *"Por circular 389, de fecha 9 de febrero de 1961, que ha sido distribuida entre el magisterio, nos enteramos que acaba de ser aceptado y aprobado por parte del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria un plan y programa de defensa civil que, como pretendida educación e instrucción metódica, será aplicado a los niños de quinto y sexto año de nuestra escuela pública por iniciativa del Ministerio de Defensa Nacional. Estas clases serán dictadas por oficiales de nuestras fuerzas armadas. Tal resolución constituye un entregamiento absoluto del principio de autonomía técnica y funcional del ente, pues se aplicarán programas y se dictarán cursillos por personal ajeno a Enseñanza Primaria".* El revuelo en las filas de la oposición fue mayúsculo y el debate extenso, interviniendo en él catorce oradores de todos los partidos. Una parte de la discusión giró acerca de aspectos logísticos del funcionamiento del Consejo y de la forma en que tan importante resolución podía haber sido votada. El rechazo de la misma resultó unánime, con expresiones como: *"Lo que está en discusión es la sustitución del maestro de escuela en la construcción moral del niño por el oficial del ejército". "¡Esto es fascismo puro!". "Digo y reitero que militarizar la escuela me parece un atentado criminal." "...este problema (...) tendría que configurar, por un decoro elemental para la enseñanza primaria, la renuncia de todos los Consejeros que votaron esta resolución."* Finalmente, el Presidente del Consejo dispuso de los antecedentes que necesitaba para informar a la Cámara, leyó los documentos correspondientes, que confirmaban la gravedad del tema, dio cuenta de la resolución adoptada por el Consejo el 9 de febrero de 1961 en que se aprobaba el plan formulado por la Dirección General de la Defensa Pasiva y finalizó expresando que, según acababa de informarle el Secretario del Consejo, en el momento de aprobarse la resolución se encontraban en sala los cinco Consejeros.

Nadie en la Cámara insistió en el tema. El Consejo de Primaria quedó indemne y en uso de su autonomía para seguir haciendo lo que quisiera. Cosas más graves ocurrirían a la escuela pública una década más tarde. La confrontación entre maestros y militares es inevitable pues proviene de la naturaleza de sus respectivas funciones en la sociedad. Treinta y seis años más tarde, en circunstancias similares que se produjeron en España, redacté una firme declaración personal que concluía proclamando: *militares en las escuelas, no; estudiantes en los cuarteles, tampoco.*

La sesión de la Cámara regresó a los carriles cuando el interpelado, el Ministro de Instrucción Pública doctor Pons Etcheverry, tomó la palabra para referirse, por primera y última vez, al tema de la interpelación. Lo hizo (con corrección, con altura, demostrándonos que se había asesorado y que conocía el expediente) colocándose en el único terreno en que podía moverse el representante del Poder Ejecutivo: a la defensiva. Defendió, para empezar, la autonomía de los Consejos responsables de la enseñanza, afirmando: *"La autonomía de los entes de enseñanza, en lo que se refiere a su gestión administrativa o técnico-docente, es total. (...) La materia presupuestal, motivo de estos tres llamados a Sala, es un acto de gestión típica de los Directorios o Consejos. La ley (...) estableció un régimen de partidas globales para los entes de enseñanza, completando así la autonomía que les otorga la Constitución. (...) Pueden disponer de los recursos asignados por el Presupuesto General con una discrecionalidad muy amplia. (...) Por consiguiente, la responsabilidad del Ministerio en los asuntos por los que ha sido llamado a Sala, no existe".*

Defendió luego la posición del partido de gobierno ante la acusación de que estuviera haciendo el juego a la educación privada. *"En este país todos queremos, respetamos y estamos convencidos de que la escuela pública es la base de nuestra nacionalidad y de nuestras tradiciones."* Igualmente, defendió las medidas que había adoptado el Consejo de Enseñanza Primaria, que eran el objeto de la interpelación. *"Sin entrar a juzgar, eso sí –porque es el Presidente* [del Consejo de Primaria] *el que va a informar este Presupuesto y la distribución de las partidas globales en la reorganización correspondiente, porque no me corresponde– no creo, estudiándolo bastante a fondo dentro de lo que mi capacidad y mis conocimientos me permiten, que este Presupuesto sea un paso atrás. (...) No es un paso atrás, ni en materia de escuela pública, ni en materia de escuela rural."*

Pasó a defender, entonces, los sueldos que se habían fijado en el Presupuesto a los docentes, las medidas adoptadas respecto al Instituto Normal Rural, (*"prescindiendo del Director* –expresó– *por quien tengo una gran consideración"*), la creación de clases diferenciales en el Interior del país, y la reorganización de la supervisión escolar sobre la base de Distritos Escolares, concepto que en su opinión (que yo nunca había visto sostenida por nadie) los emparentaba con los núcleos escolares. *"Cuando se hace el argumento de que este presupuesto destruye los núcleos escolares, yo podría decir que 'núcleo escolar' es una palabra, un rótulo, como puede ser 'unidad escolar'; es un cambio de rótulo, porque el sistema de esa coordinación de escuelas y de esa dirección experimental es el mismo."* En una inte-



rrupción, dijo Elsa: *"Yo quería, frente a cada precisión del señor Ministro, hacer la concreción correspondiente; y hubiera sido útil, fundamentalmente para el señor Ministro, porque creo que tiene un contacto con la realidad sólo a través de lo que ha leído, y nosotros lo pondríamos en contacto con la realidad que hemos vivido"*.

A cierta altura, el Ministro dijo: *"Terminando esta primera intervención mía, quiero referirme al núcleo experimental de La Mina"*. No pudo. Concedió tres interrupciones: al Subsecretario de Instrucción Pública, al diputado Batlle Ibáñez y a Elsa. Ninguna de ellas tenía que ver con La Mina. Y cuando eran las once de la noche, por décima vez la Cámara quedó sin número y su Presidente levantó la sesión. Quedamos sin conocer qué comentarios deseaba hacer el Ministro sobre nuestro trabajo, que él había conocido pocos meses antes.

NUEVAMENTE, D'ELÍA

El 1° de junio el diputado D'Elía reinició su interpelación que había quedado interrumpida por falta de quórum el 26 de abril. Comenzó aclarando que los cargos que se habían estado formulando *"no han sido contestados en absoluto por parte de las autoridades de Enseñanza Primaria ni del señor Ministro cuando hizo uso de la palabra. (...) De la pobreza de sus argumentaciones se desprendía que no estaba convencido de lo que venía defendiendo y que, por consiguiente, hacía una exposición 'de compromiso', un poco para ser publicada en la prensa y no para rebatir los argumentos que en Sala se habían hecho (...)* (pues) *estaba pisando un terreno que no le resultaba cómodo de defender en la Cámara"*.

El debate se fue alejando de las cuestiones técnicas cuando el interpelante declaró: *"Tenemos que hacer cargos muy graves contra alguno de los integrantes del Consejo de Enseñanza Primaria, cargos que por su índole constituyen una acusación frontal a sus condiciones morales"*. El *integrante* en cuestión era el maestro Arquímedes Mascaró, de cuya falta de competencia profesional ya se habían ocupado los interpelantes anteriores. Las afirmaciones formuladas por D'Elía, algunas de ellas apoyadas en actas notariales, eran verdaderamente graves, tanto en el terreno funcional como personal. A la hora en que escribo, no sé todavía, por respeto a lectores y lectoras, qué osaré evocar más adelante de ese cúmulo de acusaciones. Me limito a expresar, ahora, que tras la ventilación pública de esos cargos ningún jerarca de la administración nacional hubiera podido mantenerse en su cargo. Nadie pudo ni quiso responder a las acusacio-



nes. A esa altura el naufragio de la escuela rural se había contaminado con naufragios humanos, con el naufragio de un país mal gobernado, cuyos dirigentes habían confiado cargos de elevadas exigencias profesionales y éticas a personas de vergonzosa condición.

Nada importaba, en el fondo, a muchos de aquellos representantes del pueblo. Por dos veces la Cámara quedó sin número y la sesión se tuvo que levantar sin más, por falta de suficientes participantes, como las precedentes.

De nuevo, Fernández de Borges

La diputada interpelante era, más de cinco meses después de haber solicitado su primera actuación, la Maestra Elsa. Los pocos minutos que la sesión duró fueron dedicados a resolver la dificultad en que se encontraba el Ministro para presentarse en sala, pues debía concurrir a importantes reuniones preparatorias de la que sería, días más tarde, la Conferencia de Punta del Este en que resultó aprobada la Alianza para el Progreso. Mientras Elsa proponía, en ausencia del Ministro, el aplazamiento de la interpelación para el 20 de agosto, el diputado D'Elía consideraba *"intolerable que el señor Ministro, convocado para venir a dar explicaciones a la Cámara, ante cualquier contingencia en que se encuentre, no venga. (...) ¡No, la que debe resolver es la Cámara y el señor Ministro tiene que estar presente en Sala!"*. El Ministro se hizo presente, se disculpó por la situación planteada y expresó: *"Deseamos tener una conversación acerca de la escuela pública, y creo que es fundamental para el país, y por sobre todas las cosas acerca de la escuela rural que, indudablemente, necesita una especial atención del Parlamento y del Gobierno"*. Los esfuerzos de Elsa por lograr la fijación de una nueva fecha fueron vanos: a las 17 horas y 19 minutos el Presidente declaró: *"En este momento no hay número para continuar sesionando. No habiendo número, queda terminado el acto"*.

Por tercera vez, D'Elía

La Cámara tomó su tiempo para fijar una nueva fecha, la que quedó concertada para el 28 de septiembre, siendo esta vez el diputado D'Elía el interpelante. Anunció que iba a aportar nuevas informaciones. Por ejemplo, el Consejo había dispuesto ya la instalación de las oficinas de las nuevas Inspecciones de Distrito y en todas las respectivas resoluciones: *"se establece que estas inspecciones se instalarán en locales escolares. Es decir, que cuando hay una insuficiencia absoluta de aulas para atender a las necesidades de la enseñanza propiamente dicha y albergar a los alumnos, el Consejo (...) todavía*



resuelve suprimir algunas aulas o algunas partes de los locales escolares, con el fin de instalar en ellas oficinas donde ubicar a la burocracia". Se preguntó *"qué es lo que ha venido a significar la famosa reforma que aprobó el Consejo de Enseñanza Primaria. Yo la condensaría en tres palabras simplemente: burocracia, acomodo, inmoralidad. Esta es la síntesis de la política de los que dirigen la enseñanza pública del país y que no puede ser contravertida en absoluto"*.

Pasó luego a denunciar irregularidades en los concursos que se venían efectuando para proveer cargos docentes y estándose en ello, la sesión concluyó en la forma que registra el *Diario de Sesiones* y que transcribo textualmente, como una acusación personal a la irresponsabilidad de la mayor parte de aquellos legisladores, incluyendo a los de la oposición, la cual contaba con muchos más diputados de los veinticinco que se requerían para asegurar el quórum. *"SEÑOR D'ELÍA: Decía que las designaciones que ha venido realizando el Consejo en la aplicación de este plan, de esta reforma, tienen características muy especiales. (Campana de orden) SEÑOR PRESIDENTE: En este momento no hay número para sesionar. (Entran varios señores Representantes a Sala) –Puede continuar el señor diputado D'Elía. SEÑOR D'ELÍA: Tengo aquí un folleto editado por la Federación Uruguaya del Magisterio... (Campana de orden) SEÑOR PRESIDENTE: No hay número en Sala para sesionar. (Entran varios señores Representantes a Sala). –Puede continuar el señor diputado D'Elía. SEÑOR D'ELÍA: ...en el cual se documentan 127 nombramientos. (Campana de orden) SEÑOR PRESIDENTE: No habiendo número en Sala, queda terminado el acto. (Es la hora 17 y 50)"*. Hasta aquí el *Diario de Sesiones*, que documenta textualmente el vergonzoso capítulo parlamentario de nuestro largo viaje de ida y vuelta. No hubo más interpelaciones. El tema de la educación rural ya no interesaba a los señores diputados. Tal vez a la mayoría de ellos no les había interesado nunca. O lo que les interesaba era sabotear un movimiento liberador, ejemplar en América Latina y en el mundo, hasta hoy no restablecido de los efectos de aquel trágico año 1961. Como diría Mario Benedetti en *El país de la cola de paja*: *"De representantes del pueblo, nuestros legisladores han pasado a ser sencillamente los mejor pagados de todos los empleados públicos"*.[2]

Los actores y sus respectivos guiones

Las políticas sociales están regidas por ideas y por fuerzas inspiradas en esas ideas. Pero también influye en ellas la personalidad de quienes estamos al servicio de esas ideas y de esas fuerzas. Con todos los riesgos que tal incursión supone, siento la necesidad de



emitir algunos comentarios sobre las personas que asumieron las principales responsabilidades en los acontecimientos que tuvieron lugar en 1961.

Tal como todavía sigue ocurriendo, en aquellos años, tras cada elección nacional, el Poder Ejecutivo procedía a designar los directorios de los entes autónomos y aquellos que, como el Consejo de Enseñanza Primaria, se componían entonces de cinco miembros, contaban con tres integrantes del partido mayoritario –en este caso el Nacional o Blanco– y con dos integrantes del partido que le seguía en número de votos, en este caso el Partido Colorado. Además de rechazar esta fórmula clientelística que los maestros agremiados y muchos ciudadanos nunca aceptamos, afirmo que la composición del Consejo que entró en funciones en 1959 fue particularmente desacertada. Ambos partidos contaban entre sus miembros con destacadas personalidades y con distinguidos educadores que los hubieran representado mucho mejor y que hubieran ahorrado al país y a la escuela pública retrocesos y humillaciones. Esta elección al revés explica en parte el trato que por aquellos años se dio a la educación primaria en general y a la educación rural en particular.

Los educadores y nuestra Federación Uruguaya del Magisterio pronto llegamos a la convicción de que poco podíamos esperar de bueno de un Consejo mal integrado. Nuestra percepción negativa quedó confirmada por las evidencias de las seis interpelaciones de la Cámara de Diputados. Los interpelantes y otros diputados de la oposición no se limitaron a criticar las decisiones tomadas por los miembros de la mayoría del Consejo sino que añadieron referencias a actuaciones oficiales y privadas de dichos miembros que en resumen podríamos considerar como altamente descalificadoras. Los lectores deseosos de entrar al detalle de ese tipo de acusaciones –algunas de ellas disonantes con el espíritu que debiera primar en nuestro Palacio de las Leyes– pueden acudir a las correspondientes ediciones del *Diario de Sesiones*. La lectura de algunos trozos de las mismas resulta lapidaria, tanto en lo sustantivo como en las adjetivaciones empleadas. Deseo no incurrir, ni en el fondo ni en la forma, en excesos verbales y atenerme a los hechos que me constan personalmente o a través de fuentes de reconocida solvencia, simplemente para que nos resulte a todos más comprensible el proceso que vengo describiendo.

Con respecto al doctor Felipe Ferreiro, Presidente del Consejo de Primaria, puedo decir que conversé con él varias veces, en Melo (nunca en La Mina) y en Montevideo. Era considerado un historiador de prestigio, persona de fino trato que en algunas oportunidades iniciales me dio muestras de confianza.



En ocasión en que fui designado por el Consejo miembro de la delegación oficial uruguaya al Seminario Internacional sobre Educación en Nutrición que tuvo lugar en 1960 en Persépolis, Brasil, bajo la presidencia del gran Josué de Castro, acudí al Consejo y solicité al doctor Ferreiro indicaciones sobre qué debía exponer que reflejara la posición oficial sobre el tema. No pudiendo él concretarla en ese momento, quedó convenido que en el plazo de veinticuatro horas le sometería los criterios rectores de mis intervenciones, para que los enmendara o comentara. Cuando fui por la respuesta me dijo que todo lo propuesto era correcto y que actuara en consecuencia en el Seminario. Quedé con la firme impresión de que no había podido leer lo que yo había sugerido, un par de páginas apenas, pues no hizo comentario alguno. Tal vez el equivocado era yo al creer que los responsables de la educación nacional estaban allí para indicar a sus subalternos las grandes líneas de la política educacional. En todo caso, releyendo ahora ese documento encuentro que me autoinstruí entre otros aspectos sobre el que transcribo a continuación y que sigo encontrando pertinente. Decía que en algunos casos las insuficiencias alimentarias pueden ser atribuidas *"a la existencia de una realidad económico social que impide el desenvolvimiento de una región. En este último caso, mal pueden los educadores esperar el éxito de su prédica si a la acción educativa no se suma la adopción de medidas de gobierno que posibiliten la satisfacción de las necesidades mínimas del individuo y de la colectividad, haciendo accesibles a las familias los medios indispensables según las características de la región: tierras, créditos, herramientas, regadío, servicios de salubridad, etc."*. Tengo mis dudas de que el doctor Ferreiro haya leído y aprobado tan *subversivas* propuestas, fruto de muchos años de contacto con la tierra, con los niños y con su hambre.

Cuando en diciembre de 1960 18 integrantes del personal del Núcleo solicitamos ser recibidos por los Consejeros para exponerles nuestros puntos de vista sobre el futuro de los núcleos escolares, el Presidente –como describí más tarde en mi nota de renuncia– nos escuchó atentamente durante media hora pero no comprometió opinión sobre los asuntos planteados por la delegación. No me extrañó que así fuera, pues en alguna oportunidad anterior el doctor Ferreiro –en abierta contradicción con la posición de su correligionario el maestro Martín R. Etchegoyen que consideraba que *"la escuela rural debía actuar como centro civilizador de radio más amplio que el de la educación de sus alumnos"*– había mostrado reservas a la utilización de la expresión *educación rural*, dada la pequeñez del territorio nacional y la homogeneidad de sus estilos de vida.

En Cámara el doctor Ferreiro usó cuanto pudo el *no sabe, no contesta.* Como ya he dicho, en sus escasas intervenciones no pudo evocar la esencia de los problemas planteados ni responder a preguntas apremiantes y, en algunos casos, muy concretas formuladas por distintos diputados. Tuvo que aceptar sin réplica, además, rectificaciones demostrativas de su escaso dominio de asuntos importantes que le estaban confiados. Diputado Gómez Durdós: *"A raíz de las informaciones que trajo al seno de la Cámara el Sr. Presidente del Consejo de Enseñanza, he hecho recién una consulta y puedo afirmar categóricamente que ellas no se ajustan a la realidad"*. Diputado D'Elía: *"El señor Presidente del Consejo (...) dio cifras. (...) pero me parece conveniente señalar que esas cifras son totalmente inexactas, del principio al fin"*. Es imposible disimular que la lectura del *Diario de Sesiones* deja grandes dudas acerca del nivel de gestión que el doctor Ferreiro aplicaba al servicio que presidía. En realidad, quien ensayó justificar, aunque haya sido parcialmente, la política del Consejo fue el Ministro en la sesión del 5 de mayo.

Para mí, el juicio más severo sobre el doctor Ferreiro lo emitió el diputado D'Elía al decir el 26 de abril: *"En el año 1933, cuando las instituciones del país fueron arrasadas y se instauró una dictadura* [el orador se refería a la del doctor Gabriel Terra], *cuando el señor Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal era un soldado tranquilo de la dictadura y el señor Ministro y el señor Subsecretario eran combatientes contra la dictadura..."*. En Uruguay, designar a alguien como *soldado tranquilo de la dictadura* equivalía a acusarlo de colaboracionista.

El maestro Heber Cazarré fue designado Consejero en Primaria por el Partido Nacional. En oportunidad de las entrevistas que los maestros de La Mina quisimos mantener con cada uno de los miembros del Consejo en diciembre de 1960, Cazarré escuchó nuestro anuncio respecto a la finalización del plazo concedido a la experiencia y se negó a oír idea alguna relativa al futuro de los núcleos escolares que era, desde luego, el motivo determinante del viaje y de aquellas entrevistas. Poco se ocuparon de Cazarré las seis interpelaciones parlamentarias. Naturalmente, las acusaciones que se hicieron contra la mayoría del Consejo lo incluían, sin destacar especialmente su papel en las medidas adoptadas. Aparecía, así, como una especie de actor secundario.

El caso contrario es el del Consejero Arquímedes Mascaró, que por diversos motivos adquirió una gran notoriedad en todo este proceso. Cuando fuimos al Consejo en diciembre de 1960 nos hizo saber por su secretaria que no nos recibiría, pues a su juicio bastaba



con que hubiéramos conversado con el Presidente del Consejo. Todos los testimonios de colegas y los debates en Cámara coinciden en identificarlo como un maestro y un político del sector ruralista cuyo paso por el Consejo de Primaria sólo aportó infortunio y desprestigio a la escuela pública.

En lo profesional, aparte de la acusación recogida por un diputado de que Mascaró estaba siendo acusado por dirigentes de la Asociación de Estudiantes Magisteriales de haber desmantelado en su provecho la biblioteca de dicha Asociación, el juicio más grave y más conocido fue el emitido por Julio Castro en el semanario *Marcha* y que fue leído en Cámara en el transcurso de una de las interpelaciones, cuyo efecto había sido generalizar en el magisterio –sin haber sido jamás desmentida– la noción de que Mascaró era el maestro *de los caballos en la huerta.* Estas son las palabras de Julio Castro que leyó en Cámara el Diputado Arismendi: *"Cuando el señor Mascaró, actual Consejero de Primaria, fue designado –por concurso ocupó el número 129 de una lista de 156– director de la escuela rural de Montecito número 45 por la Inspección de Cerro Largo, encontró una escuela con biblioteca, parque y huerta, calificada con 8,50 y 9. Llegó en marzo; en mayo ya no había huerta ni parque, convertidos éstos en potreros para los caballos. El maestro fue calificado con 4 y la escuela con 6 –las calificaciones más bajas del Departamento–. El maestro ocupaba su tiempo en la Agrupación Ruralista de Asperezas, mientras la escuela permanecía abandonada. Hoy el señor Mascaró –con el apoyo de sus compañeros de la mayoría– aplica el mismo procedimiento en la escuela rural. Larga sus caballos para que pisoteen el cultivo hecho con tiempo y cuidado. Dentro de la lógica del nuevo tiempo tiene razón: si aquello lo convirtió de maestro rural interino en Consejero Nacional de Primaria, esto puede depararle nuevos éxitos"*.

La opinión general que los maestros nos formamos de la actuación de Mascaró como Consejero, opinión ampliamente compartida por numerosos diputados en Cámara, era la de que se trataba de una persona tan incompetente como autoritaria, que había tomado el Consejo de Enseñanza como si se tratara de una tribuna política, desde la cual se podía perseguir maestros y organizar las más variadas operaciones contrarias al interés escolar. Pero no me parece oportuno entrar en detalles ocupando la atención del lector con la enumeración de las iniquidades cometidas por tal o cual Consejero, llamado por los mecanismos de la política a regir la educación de centenares de miles de escolares y la formación y gestión de miles de maestros.



En similar actitud he decidido colocarme ante las acusaciones vertidas contra el Consejero Mascaró en el ámbito de su vida personal. Uruguay fue siempre –y debiera seguir siéndolo– muy exigente en esta materia, admitiendo que es muy difícil establecer límites claros entre las intocables opciones de la vida personal y el cumplimiento de responsabilidades públicas, cuyo éxito depende en buena medida, como ocurre en el caso de la educación, de la imagen global que el educador da de sí mismo. La información disponible me lleva a pensar que el Consejero Mascaró no tenía suficientemente claras estas encrucijadas éticas.

Tuve algún trato profesional con los dos Consejeros que representaban al Partido Colorado en el Consejo, Francisco Gómez Haedo, vinculado a las ciencias sociales, y el maestro Gerardo Vidal. Gómez Haedo me recibió varias veces demostrando interés por la marcha de nuestros trabajos. Ambos atendieron como era de esperar a la delegación del Núcleo que estuvo en el Consejo en diciembre de 1960, escucharon nuestros planteamientos, aportaron sus propias ideas y comprometieron pleno apoyo a la etapa de ampliación del Sistema de Núcleos Escolares, que en aquel momento creíamos segura, ya que los proyectos de presupuesto presentados al Parlamento incluían todavía los cargos necesarios para el funcionamiento de cuatro núcleos escolares. Lamentablemente, ninguno de los dos Consejeros tuvo oportunidad de conocer directamente el trabajo que se venía realizando en La Mina.

En el transcurso de las seis interpelaciones, muy pocas fueron las referencias de los parlamentarios a la posición de Gómez Haedo y Vidal respecto al desmantelamiento de los servicios de educación rural. No obstante, ambos votaron negativamente la resolución del Consejo de 30 de diciembre de 1960, en que se aprobó la nueva estructura de los servicios de educación primaria, así como la de 13 de marzo de 1961 que estableció los términos del funcionamiento futuro del Núcleo de La Mina y la de 1° de agosto de 1961 en la cual el Consejo aceptó mi renuncia al cargo de Director del mismo. De la lectura de las actas de tales sesiones surge con claridad que los Consejeros de la minoría eran sistemáticamente marginados por los de la mayoría de todo estudio de conjunto de la política impuesta en el Consejo. No quedaba a los primeros otro recurso que el de dejar constancia en actas de las razones que justificaban su voto negativo.

En particular el Consejero Gómez Haedo (quien por períodos padecía problemas de salud que le impedían la dedicación total a sus funciones) demostraba aplicarse con gran responsabilidad al estudio de la documentación en debate, rebatiendo de manera fundada

lo que consideraba erróneo y proponiendo las medidas sustitutorias que consideraba pertinentes, generalmente tras haber consultado con los técnicos que correspondía. Así lo hizo en la sesión de 30 de diciembre de 1960, fustigando las aberraciones que contenía en materia de sueldos el nuevo presupuesto que se aprobaba y el engendro de la creación y errónea implantación de los Distritos Escolares, y en la sesión de 1° de agosto de 1961, en que fue aceptada mi renuncia, al sugerir al Presidente que se entrevistara conmigo para pedir el retiro de la misma.

A las consideraciones realizadas sobre los cinco miembros del Consejo de Primaria es forzoso añadir algunas sobre otras personas cuya labor fue, a mi juicio, singularmente negativa para la escuela nacional. Me referiré en primer término al maestro Bautista Echeverry Boggio quien, después de haber ejercido como maestro y como Inspector Departamental, pasó a fines de 1960 a actuar como Inspector Adjunto a la Presidencia del Consejo de Primaria. En esa condición se le puede responsabilizar de haberse constituido en el *cerebro* de las *reformas* de la época. Fue el diseñador del reemplazo del sistema inspectivo nacional por la organización del mismo en *distritos*, tarea acerbamente criticada por los maestros y sus organizaciones y, más tarde en la Cámara por todos los diputados interpelantes. Recuerdo haber asistido a una presentación pública de sus ideas al respecto. Ninguno de los maestros que lo escuchamos nos manifestamos de acuerdo con su propuesta, la cual aparecía como la sustitución de lo que venía funcionando bien por un arriesgado salto en el vacío, lleno de etiquetas, pródigo en estériles complicaciones, carente de fundamentos organizativos y vacío de sustancia pedagógica. No nos entendimos, naturalmente, pero el respaldo del magisterio parecía importar poco o nada al señor Etcheverry Boggio a quien, de ahí en adelante, vimos como lo que realmente había pasado a ser: un escurridizo y arbitrario hombre de confianza de la incompetente mayoría del Consejo, más apto para idear maniobras en la sombra que para contribuir al buen gobierno de la escuela del pueblo.

Los años pasaron y la *reforma* y sus *distritos* fueron cancelados, aunque el daño, principalmente en el área de la educación rural, perduró hasta ahora. Y el versátil Etcheverry Boggio se adaptó a los nuevos tiempos. La promulgación de la Ley General de Educación (ley Sanguinetti) a principios de 1973, tiempos de represión y predictadura, requirió el nombramiento de los miembros del recientemente creado Consejo Nacional de Educación (CONAE), los cuales, a su vez, procedieron a designar los integrantes de los Consejos espe-

cializados, siendo colocado Etcheverry Boggio en la Presidencia del Consejo de Primaria. Peor aun. Dice José R. Bottaro en *El autoritarismo en la enseñanza*:[3] *"El 22 de abril de 1974 debió constituirse un segundo CONAE (...). En Primaria había un sobreviviente (...) de la administración pre-dictadura: Bautista Etcheverry Boggio; un jupista*[4] *connotado como el duraznense Gualberto Troisi..."*. Volveré a ocuparme más adelante de esta persona Troisi y de su condición de *jupista*. Aquí me interesa destacar que estos nombramientos fueron hechos en plena dictadura, la cual, como subrayan Gerardo Caetano y José Rilla en *Breve historia de la dictadura*,[5] contó con numerosos colaboracionistas civiles, entre los cuales algunos *"cumplieron su papel orquestador, cohonestador –demoledor–, en el ámbito de la cultura y la enseñanza"*. Y en esa categoría, junto al nombre de otros doce colaboracionistas, está, otra vez, el de Etcheverry Boggio. Los testimonios son numerosos y unánimes: los maestros lo recuerdan como un obstinado perseguidor de ideas y personas, pródigo en sumarios y destituciones, sumando su gestión administrativa inquisitorial a la criminal represión de las Fuerzas Armadas. Supo sobrevivir a los vendavales políticos creando un instituto privado de formación de maestros, directores e inspectores, aceptando la Embajada de Uruguay en Israel, cumpliendo misiones para la Organización de los Estados Americanos y más tarde asesorando a la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la Presidencia de la República. Triste destino el de este maestro. Triste y, para mí, inolvidable. Porque lo que en *Testimonio...* las Fuerzas Armadas denominan el *desmantelamiento* del Núcleo de La Mina coexistió con el desconocimiento por el Consejo de la opinión del Cuerpo Técnico y con la función sustitutiva del mismo que por entonces cumplía Etcheverry Boggio.

El lector recuerda sin duda que el Ministro de Instrucción Pública había presentado al Parlamento en febrero de 1960 el presupuesto que le había remitido el Consejo de Enseñanza Primaria, confeccionado conforme a las propuestas de maestros y técnicos. Aprobadas por el Poder Legislativo las partidas globales necesarias para la ejecución del mismo, el Consejo en diciembre de ese mismo año, haciendo uso abusivo de su autonomía, adoptó un presupuesto *reformado*, cuyas aberraciones dieron lugar a las seis interpelaciones que ya he comentado. Este nuevo presupuesto había sido confeccionado, al margen de las autoridades técnicas del Organismo, por una Comisión cuyos miembros eran, entre otros asesores episódicos, los Consejeros de la mayoría maestros Cazarré y Mascaró, el Inspector Adjunto Etcheverry Boggio, el profesor Washington Reyes Abadie y Ángel García Valente. Estas dos últimas personas no ocupaban cargos que justificaran tan importante cometido.



El profesor Reyes Abadie, profesor de historia, había sido anteriormente despedido de sus cargos en los Institutos Normales por incumplimiento de tareas. García Valente era el Jefe del Departamento de Recaudación del Impuesto de Instrucción Primaria, oficina investigada mediante sumario al propio García Valente y a otros funcionarios por irregularidades graves en el manejo de los dineros públicos que les estaban confiados.

En estas manos estaba la escuela del pueblo. A consejeros que nunca hubieran debido ser designados se sumaban asesores oportunistas, deseosos del poder que otros, por incapaces, no podían ejercer, usurpadores de las funciones de alto nivel técnico que venían cumpliendo los maestros Pedro P. Pereira, Luis Alberto Causa, Enrique Brayer y Vicente Foch Puntigliano que constituían, tras los concursos correspondientes, el Cuerpo Técnico del Consejo, la prestigiosa cúpula de los profesionales de la enseñanza primaria.

Como ya se ha visto, el verdadero interpelado era el Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, doctor Eduardo A. Pons Etcheverry, asistido del Subsecretario de la misma cartera, doctor Enrique Beltrán. Legalmente las seis interpelaciones se hicieron al Ministro, en tanto los hechos concretos objeto de debate debían ser, por disponerlo así la Constitución, explicados por el Consejo de Enseñanza Primaria, representado en Sala por su Presidente. Las relaciones entre estos organismos, garantía de la deseable existencia de una política educativa vertebrada, funcionan habitualmente mal en Uruguay y aquellas interpelaciones sirvieron para confirmarlo.

Concluyo, pues, refiriéndome al Ministro Pons, ya que del Subsecretario Beltrán no me consta sino lo que surge del *Diario de Sesiones de la Cámara*, que es bien poco y que en general no tiene relación con las cuestiones de política educacional en debate.

La relación del Núcleo de La Mina con el Ministro Pons fue completamente distinta a la que se mantuvo con las otras ocho personas que se han mencionado, ninguna de las cuales había visitado nuestro trabajo. Como he narrado ya, en 1959 el Ministro Pons visitó La Mina y se interesó con todo detalle por la marcha de nuestra experiencia que para él tal vez resultara más significativa por su condición de productor ganadero. (A esa visita se refirió el diputado por Cerro Largo Hugo Ubilla en sesión de la Cámara de Diputados de 13 de octubre de 1959.) Aquella visita y sus palabras constituyeron para todos nosotros un gran estímulo. El 18 de noviembre de ese año, con motivo de una invitación que le habíamos formulado, me escribió un oficio que en lo esencial decía: *"A la vez me complazco en felicitar a Ud. y a sus colaboradores por la obra realizada con*

tanta fe y entusiasmo; y tengo la seguridad de que, por su contenido humano y por su aspiración a un futuro mejor para el niño del campo, ese Núcleo cumple una experiencia valiosa destinada a abrir nuevos caminos para la enseñanza en el medio rural". En oportunidad en que se negociaba con el Ministerio de Hacienda –con infructuosos resultados– la exención de los impuestos que se querían aplicar a la importación de un vehículo para el Núcleo, el Ministro Pons se manifestó *"completamente de acuerdo en conceder las facilidades que sean de la competencia de esta Secretaría de Estado para la importación del jeep para el Centro Piloto de La Mina"*. Y en la sesión del Consejo de 1° de agosto de 1961 en la que fue aceptada mi renuncia, el Consejero Gómez Haedo incluyó entre otros *"testimonios a favor* [del Núcleo de La Mina] *los del Sr. Ministro Dr. Pons Etcheverry en el Paraninfo de la Universidad en el Primer Congreso de Apoyo a la Escuela Pública"*. De todo esto, puede deducirse cuál era la posición del señor Ministro respecto a nuestro trabajo.

Tan pronto se produjo mi renuncia en marzo de 1961, el doctor Pons me invitó a conversar en el Ministerio y me solicitó que la retirara. Muchos fueron sus argumentos, muchos los míos. Finalmente, me dijo, palabra más o menos: *"Le ofrezco todas las garantías de que si usted regresa a La Mina podrá trabajar como lo venía haciendo, sin que el Consejo de Primaria pueda ponerle obstáculos"*. A lo que yo respondí: *"Usted no me puede dar esas garantías mientras la Constitución mantenga la autonomía de que goza el Consejo y éste conserve su composición actual"*. Nuestra reunión no dio fruto alguno, pero guardo respeto por aquel hombre que, en una manifestación de independencia política, había apreciado nuestro trabajo y quería hacer lo posible por tutelarlo.

Vinieron las interpelaciones. Varios diputados (entre otros Elsa, Michelini, Dubra, D'Elía) reclamaron insistentemente que el Ministro diera respuesta a los graves planteamientos que habían efectuado. Mientras que del silencio del Presidente del Consejo podría decirse que se debía a la conocida expresión *no sabe, no contesta*, el silencio del Ministro podía atribuirse a la situación contraria: *porque sabe, no contesta*. Finalmente, como he narrado, comenzó a hacerlo en la sesión del 5 de mayo, sin tiempo para emitir opinión sobre el Núcleo de La Mina.



Al quedar concluida por mi parte la descripción de la peripecia del Núcleo de La Mina, el lector puede preguntarse con toda pertinencia cuáles fueron las causas de que el proyecto no culminara con éxito y por qué todos debimos conformarnos con aceptar que nuestro mayor éxito fuera nuestro fracaso, por las repercusiones nacionales e internacionales que éste tuvo y aún tiene. Hasta aquí creo haber demostrado que una parte –menor, debe reconocerse– de nuestro fracaso se debió a la infausta composición que los partidos dieron al Consejo de Enseñanza Primaria de aquellos años, al haber dado paso a acomodos partidarios sin perspectiva histórica, en lugar de haber velado por la necesaria calidad del servicio y por la obligada competencia, honradez y sentido de responsabilidad de los designados para atenderlo.

Habrá oportunidad más adelante de demostrar que la causa fundamental de las decisiones adoptadas en 1960 y 1961 no era únicamente la composición de aquel Consejo sino la orientación política conservadora, antipopular y carente de visión de futuro del Gobierno y del Partido Nacional, mayoritario en los poderes Ejecutivo y Legislativo, política de la cual la mayoría del Consejo de Enseñanza resultó ser una obsecuente unidad ejecutora. La oligarquía tuvo la visión política de medir –mucho mejor que nosotros, cabe reconocerlo– el impacto que la nueva educación rural podía llegar a tener en las estructuras agrarias del país, en tanto el conjunto de la sociedad se mantenía ignorante o indiferente, dando la espalda a sus propios problemas.

Los grandes derrotados no fuimos sólo la escuela y sus maestros –y yo reivindico el mérito de esa derrota porque ella resultó de nuestro apego a ideas y valores en los que creíamos– sino el país entero.

NOTAS

1. Fernández, Elsa y Borges, Juan A., *Agua turbia... (mirando hacia la campaña... el dolor uruguayo)*, Monteverde, Montevideo, 1939.
2. Benedetti, Mario, *El país de la cola de paja*, ARCA, Montevideo, 1960.
3. Bottaro, José R., *El autoritarismo en la enseñanza*, CLIP, Montevideo, 1988, p. 43.
4. *Jupista*, miembro de la organización Juventud Uruguaya de Pie, caracterizada por sus ideas reaccionarias afines al fascismo y por sus acciones violentas contra ciudadanos e instituciones de izquierda.
5. Caetano, Gerardo y Rilla, José, *Breve historia de la dictadura*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1987, p. 139.



Capítulo IV

Nuestra reacción: El instituto cooperativo de educación rural (ICER)

La noche lleva en sus entrañas el alba; como el grano, que debe morir, la espiga.

Carlos Quijano, *Marcha*, 26 de noviembre de 1971.

Lo que entonces vivíamos como un *movimiento en favor de la educación rural* se basaba, fundamentalmente, en un conjunto de convicciones profesionales ancladas en la mayoría de los educadores. A medida que de las experiencias parciales y del enunciado de ideas se pasaba, como había ocurrido en los últimos años, a la creación de recursos institucionales oficiales, el *movimiento* se iba convirtiendo en una red operativa de alcances cada vez más profundos. Eliminados por el Consejo de Enseñanza aquellos recursos institucionales, los maestros consideramos necesario crear otra red operativa de reemplazo, no oficial sino propia del magisterio, para mantener en pie en el grado que fuera posible las ideas fundacionales, de cuya pertinencia estábamos convencidos.

Los días 2 y 3 de marzo de 1961, ya adoptada por el Consejo la resolución *reformista* de 30 de diciembre de 1960 que eliminaba la Sección Educación Rural y sus servicios, los maestros rurales nos reunimos en el Paraninfo de la Universidad en asamblea convocada por la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural de la FUM. Tras emplazar a los miembros de la mayoría del Consejo a rectificar sus decisiones, la asamblea adoptó la resolución que transcribo textualmente:

Fundamentos de creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural

"En el caso de que el Consejo de Enseñanza Primaria no ponga en funcionamiento la Sección Educación Rural en los plazos que quedan establecidos, el magisterio rural dará los pasos necesarios para brindarse a sí mismo, en forma autónoma, la asistencia técnica que necesita para el cumplimiento del programa vigente [el de 1949] *y para que la educación rural del país continúe su firme proceso de crecimiento. A tales efectos se encomienda a un equipo constituido por los compañeros Nelly Couñago de Soler, Ana M. Angione de Moreno, Homero Grillo, Miguel Soler, Abner Prada y Weyler Moreno, la adopción de todas las medidas conducentes a la creación y funcionamiento de esta institución, que se denominará Instituto Cooperativo de Educación Rural, el que deberá ajustarse a las siguientes normas generales:*

a. El ICER hará llegar asistencia técnica a los maestros rurales de todo el país por medio de publicaciones, emisiones radiales, cursillos y demás medios que estén a su alcance.

b. Igualmente procurará que esta asistencia alcance a los Centros de Misiones Socio-pedagógicas que actúen con independencia técnica de las autoridades escolares.

c. El ICER dispondrá de total autonomía técnica y financiera. El equipo a que queda confiada la conducción de los trabajos tomará medidas para obtener el asesoramiento de especialistas y la colaboración técnica de todos los maestros que quieran aportar sus experiencias. Igualmente acordará con la Federación Uruguaya del Magisterio la adopción de las medidas necesarias que permitan la mutua y estrecha colaboración en el plano nacional y departamental, sin que ella afecte la necesaria autonomía del Instituto.

d. Los maestros rurales comprometen su apoyo económico a esta iniciativa por entender que la misma ha de permitirles hacer frente a esta etapa crítica de la escuela rural con el respaldo de los compañeros más experimentados y con la alegría de emprender, con su propio esfuerzo, una obra indispensable".

Nos pusimos al trabajo. Nos instalamos en la *Casa del Maestro*, un espléndido local ubicado en pleno Prado, que la Intendencia Municipal de Montevideo había cedido a la Asociación Magisterial de Montevideo y que permitiría realizar cómodamente todas nuestras actividades centrales. Al Equipo de Trabajo, ya designado por la Asamblea, se sumó una Comisión Asesora cuyos miembros eran nada menos que tres educadores de gran prestigio: Yolanda Vallarino, Enrique Brayer y Julio Castro. Fueron designados, igualmente, los



corresponsales en cada departamento del Interior, quienes comenzaron la labor de inscribir a los socios, que pagaron 25 pesos para tener derecho a participar en las actividades del segundo semestre de 1961. Una interesante proporción de los mismos eran maestros urbanos que no contaban con otros servicios de asistencia técnica que los del cuerpo inspectivo, desarticulado por la creación de los *distritos escolares*.

Los diferentes sectores de actividad

Fuimos organizando los diferentes sectores de trabajo del ICER, el número de los cuales fue creciendo con los años y con las necesidades de los maestros. El más importante en la etapa inicial fue el sector *Reuniones, jornadas y cursillos*, de los que se realizaron centenares en todo el país, la mayor parte a escala departamental pero varios de ellos en forma de extensos cursillos de vacaciones, que tenían lugar en la casa del Prado. En septiembre del primer año, 1961, ya habían tenido lugar dos cursillos intensivos, uno en Rivera y otro en Mercedes, diez jornadas de fin de semana, todas en el Interior y una de ellas en Caraguatá, departamento de Tacuarembó, y seis reuniones de corta duración, todas en el Interior. Y esto se mantuvo durante más de una década.

Se puso en marcha un servicio muy original, éste sí sin ningún antecedente oficial: el Sector *Trámites y Suministros*. El ICER realizaba a pedido de sus afiliados cualquier trámite dentro de la planta urbana de la ciudad de Montevideo ante personas e instituciones públicas o privadas. Igualmente, toda adquisición que el maestro deseara realizar en relación con su trabajo podía ser efectuada a través del ICER. El ofrecimiento agregaba: *"La compra se efectuará donde resulte más conveniente en calidad y precio, seleccionando las adquisiciones con criterio de buen comprador"*. Este sector tuvo un gran desarrollo, al evitar desplazamientos a Montevideo de los educadores del Interior. Como es natural, los gastos corrían por cuenta del socio.

El sector *Emisiones Radiales* contó con dos programas: uno dirigido a los vecinos de las zonas rurales; el otro irradiado especialmente para los maestros del campo y que incluía el tratamiento de temas profesionales y noticias. A noviembre de 1961, entre ambos programas se habían irradiado 61 emisiones, ritmo que prosiguió en los años siguientes.

Otros sectores activos fueron el de *Investigaciones*, la organización de cursos de *Capacitación para Concursos* y, a partir de febrero de 1964, el *Grupo Cooperativo de Estudios de Perfeccionamiento*. Se



había creado el Instituto Magisterial Superior (IMS) en cuyos cursos se habían inscrito maestros del Interior becados en Montevideo y maestros también del Interior, pero sin beca, lo que les impedía trasladarse a la Capital. Estos últimos se encontraban en desventaja, que el ICER trató de paliar. Los integrantes del Grupo Cooperativo que seguían cursos en Montevideo grababan o tomaban resúmenes de las clases que impartían los profesores del IMS, las reproducían y las hacían llegar a los compañeros del Interior inscritos en los mismos cursos en calidad de estudiantes libres. Igualmente, los primeros hacían llegar a los segundos bibliografías y material complementario y actuaban como intermediarios en todo tipo de consulta que los estudiantes del Interior desearan hacer a sus profesores. Los beneficiarios del programa debían ser, desde luego, socios del ICER y participar en los gastos que se originaban, en tanto los colaboradores becarios radicados en Montevideo no percibían retribución alguna por su trabajo aunque, por ser socios del ICER, estaban exentos del pago de sus cuotas periódicas. La masa de trabajo que suponía esta iniciativa era, como pude comprobarlo personalmente en alguna de mis visitas, inmensa y de muy buena calidad profesional. Puedo agregar que tanto la Dirección del IMS como su profesorado colaboraron ampliamente en este esfuerzo pionero de capacitación a distancia, que movilizó a muchas decenas de educadores y que, al lograr éxito, demostró el espíritu verdaderamente *cooperativo* que el ICER había sembrado entre los educadores del país.

Las publicaciones del ICER

Pero sin duda el sector más activo y de más amplio aprovechamiento fue el de *Publicaciones*, en circunstancias en que el Consejo de Primaria había suprimido la remisión a las escuelas de cualquier tipo de material técnico de apoyo. Fueron de tres tipos: la reedición de obras pedagógicas ya agotadas, una colección de folletos de carácter didáctico y la revista periódica *Rumbo, hacia una escuela rural mejor.*

Entre las primeras recuerdo la que me parece más importante: *Vieja y nueva educación: el banco fijo y la mesa colectiva*,[1] de Julio Castro, obra que un grupo de 32 docentes de prestigio había editado en 1942 y que el ICER reeditó en 1966 con un agregado del propio Julio Castro titulado *Veinticinco años después*. En una página amarga de este capítulo adicional Julio nos dice: *"En este año 1966 en que se agrega un capítulo a esta síntesis, puede decirse que el país está en el fondo de una crisis sin precedentes. Ella es la consecuencia de su*



momificación estructural. Una tierra que pertenece a unos pocos y se explota mal, una balanza comercial en constante desequilibrio, un presupuesto siempre deficitario, una clase parasitaria cada vez más numerosa, una nauseabunda corrupción administrativa, una naciente industria sin posibilidades de expansión, un horror colectivo por el trabajo, una vida política al servicio de los más bajos menesteres, han sido el resultado del mínimo coeficiente de aprovechamiento de que ha sido capaz el Uruguay, con relación a las posibilidades que los nuevos tiempos ofrecen". Más adelante, Julio se refiere a la evolución de los servicios de educación rural en los años anteriores y llega a este concluyente análisis: *"La escuela rural inicia, por consiguiente, una transformación de fondo: de instituto de educación infantil tiende a proyectarse a la asistencia social. Toma contacto con los problemas del lugar, promueve su conocimiento e impulsa las soluciones. Pero no va más allá de la neutralidad estricta frente al orden existente y evita todo rozamiento con el sistema económico que impera a su alrededor. A lo más, su intervención se limita a algunos aspectos de ayuda –técnica, sanitaria, cultural, higiénica, recreativa, etc.– de beneficio colectivo. En este momento todo hace pensar que la escuela rural, así renovada, es una conquista firme y definitiva".* Y concluye su capítulo: *"Los maestros rurales solos, con esfuerzo y tenacidad, han creado un movimiento, ya de amplitud nacional, que anuncia el advenimiento de tiempos nuevos. El Instituto Cooperativo de Educación Rural, bien conocido en todo el país, es un hito de realidad en este camino hacia la esperanza".*

El segundo grupo de publicaciones del ICER está constituido por una serie de folletos monográficos que se ocupan de temas de organización de la escuela rural, de evaluación de los procesos de aprendizaje, de didáctica de las diferentes asignaturas en cumplimiento del programa de estudios de 1949 y que aportan abundante material para la práctica de la lectura y la escritura, la música, el teatro, el juego, etc. Se trata de un centenar de publicaciones sencillas, impresas a mimeógrafo, que se remitían gratuitamente a los socios del ICER. En algunos casos la demanda obligó a reeditarlas. Dispongo de una colección bastante amplia de las mismas y en ellas encuentro tratadas más de veinte áreas de la actividad docente en el medio rural. Algunas de ellas contienen excelentes ilustraciones del socio Pedro Buela. Hay folletos escritos por maestros ya consagrados y otros por educadores noveles, siendo muchos de ellos trabajos colectivos, lo que respondía a la naturaleza cooperativa del ICER. El conjunto es pródigo en creatividad, revelador del empeño de los maestros rurales por experimentar y dar a conocer esas experiencias a sus colegas. He dicho en otra obra (*Uruguay, análisis crítico*

de los programas...):[2] *"La gente perdió el pudor de hablar y de escribir de lo que hacía y la didáctica nacional tuvo, por esa vía, modesta y auténtica, un interesante desarrollo a partir de las bases, continuando así corrientes innovadoras iniciadas veinte años atrás por Agustín Ferreiro. Lo interesante fue que las publicaciones del ICER fueron de más en más leídas por los maestros urbanos, privados éstos ya de publicaciones técnicas oficiales"*. El último ejemplar de que dispongo fue publicado en agosto de 1973, ya instaurada la dictadura. *"El ICER tuvo que cerrar sus puertas* –dije en la ya mencionada obra– *y sus publicaciones fueron radicalmente prohibidas por las autoridades militares y por los inspectores de nuevo cuño."*

La revista *Rumbo*, de la que dispongo de los once primeros números, aparecía periódicamente, se distribuía igualmente en forma gratuita y se ocupaba de temas más asociados a los fundamentos teóricos de la educación, a la realidad nacional, a los problemas planteados por el desarrollo del país y a las funciones de la educación en el mismo. Sintetizaba, de alguna manera, la vida intelectual del ICER, por la que velaban los miembros de la Comisión Asesora. En el N° 5, por ejemplo, se transcribieron los informes de las tres comisiones que actuaron en el 2° Cursillo de Vacaciones del ICER, realizado del 11 al 22 de febrero de 1963, en el que habían participado 104 asociados. Los debates fueron complementados por una serie de conferencias sobre diversos temas, impartidas por destacados compatriotas, así como por presentaciones de carácter artístico cultural, entre ellas la de Daniel Viglietti y la de la poetisa Amanda Berenguer. Si entro en estos detalles, a propósito siempre de la revista *Rumbo*, es para subrayar cómo en ésta se reflejaban actividades del ICER de un gran impacto personal y profesional para educadores que el resto del año debían actuar en la muy particular soledad de nuestra campaña y cómo el ICER, emanado de los arbitrarios actos del oficialismo, lograba movilizar los muy variados recursos intelectuales de alto nivel con que contaba la sociedad.

En otras ocasiones, por ejemplo en el N° 4 de *Rumbo*, la revista transcribe conferencias que se habían dictado sobre temas de interés de los socios. En el N° 10 se inserta el trabajo *La educación rural en el país*, que la asociada Ada Bittencour de Silveira presentó al Concurso Anual de Pedagogía de 1965, en el que mereció la primera mención honorífica.

Por sus proyecciones hacia fuera del ICER, el N° 6 de *Rumbo* resulta también de un gran mérito e interés. En febrero-marzo de 1964 la Universidad de la República organizó sus VII Cursos Internacionales de Verano y en ellos el ICER, como institución, presentó



un trabajo titulado *Desarrollo y Educación Rural.* El mismo había sido expresamente elaborado por un grupo de 23 maestros y maestras orientados por Julio Castro, quien escribió la página editorial de ese N° 6. Es un trabajo extenso, completo, maduro, en el cual, tras analizarse con abundante información estadística la realidad económicosocial del campo uruguayo, se sitúa una vez más a la escuela rural en ese contexto general, ejercicio que habíamos hecho muchas veces pero que era necesario actualizar. Contiene consideraciones como las siguientes: *"La Escuela Rural sigue siendo el único servicio que se encuentra en todas las zonas rurales del país. Sin fuerza, sin recursos, está señalando el compromiso de colaborar en el enfrentamiento de los problemas del campo". "129 escuelas funcionan en ranchos, siendo 16 de estos ranchos propiedad del Estado." "Equipamiento: No llegan muebles. No llegan herramientas de huerta ni de taller. No hay libros de lectura. No se reciben publicaciones periódicas. Las bibliotecas deben sostenerse con recursos propios de las Comisiones de Fomento."* Sigue una extensa exposición sobre los conceptos de educación, cambio social, participación, desarrollo, formación y capacitación de educadores rurales, organización de servicios educativos en el medio rural, para concluir con estas tajantes, lúcidas y todavía hoy válidas conclusiones: *"El ICER entiende que del estudio de los grandes problemas relacionados con el desarrollo de nuestro país, se puede extraer la siguiente conclusión de carácter general: Es urgente realizar una modificación profunda de las estructuras económicas del medio rural. Esa reforma en los regímenes de distribución y tenencia de la tierra debe formar parte de un plan nacional de desarrollo que comprenda todos los aspectos de la vida rural. (...) En tanto no se ponga en marcha un plan de esa naturaleza, la escuela rural se verá desbordada por la profundidad y extensión de los problemas que la rodean e imposibilitada de cumplir sus objetivos primarios".*[3]

El Hogar Cooperativo

La intensa relación existente entre los maestros del Interior y el Equipo del ICER llevó a ampliar actividades, creándose a mediados de los años sesenta el *Sector Hogar Cooperativo.* En la sede del Instituto en el Prado, cedida –repito– a título precario, se alojaban los maestros rurales que tenían que venir a Montevideo a realizar gestiones y muchos de los que concurrían a los cursos de verano del ICER. Era un sector que vitalizaba la institución con la presencia directa de los educadores del Interior y que ofrecía a éstos condicio-

nes muy favorables en sus traslados a la Capital. A cierta altura, sin embargo, la Asociación Magisterial solicitó la devolución de los locales. La Asamblea de Socios decidió entonces adquirir con esos fines una finca en propiedad, lo que requirió que el ICER tramitara su personería jurídica, convirtiéndose nominalmente en la Cooperativa Instituto Cooperario de Educación Rural (CICER). No es necesario entrar en detalles, sino señalar que se realizaron intensas y prolongadas gestiones para lograr la adquisición del nuevo local en las condiciones más ventajosas, comprándose finalmente una finca ubicada en la calle Río Branco, en el centro de Montevideo, En 1974, ya en plena dictadura y estándose en la laboriosa etapa de reparación de dicha vivienda, la Intendencia Municipal de Montevideo dio a la Asociación Magisterial y por consiguiente al ICER el desalojo de la casa del Prado, comenzando en 1975 lo que podríamos llamar etapa de disolución progresiva del ICER. Era inevitable: hubo allanamientos de las *fuerzas del orden* y vejatorias citaciones a los dirigentes. Parte de los bienes de la institución fueron guardados en custodia por Homero Grillo en su propio domicilio, y el 14 de marzo de ese año se remitió a los socios la última circular informándoles de la difícil situación de la entidad, que tuvo que dejar de funcionar.

EL ICER, EJEMPLO DE RESISTENCIA CIVIL

El resumen de catorce años de labor del ICER es impresionante. Sostenido exclusivamente por sus asociados, que llegaron a ser más de mil, sin recibir subvenciones de ninguna clase, con el apoyo de la FUM y de otras entidades independientes, abarcando directa e indirectamente la totalidad del Interior del país, haciendo uso de una gran diversidad de métodos de trabajo, el ICER mantuvo en los maestros rurales la ilusión por su trabajo y la preocupación por su mejoramiento profesional, en circunstancias en que el Consejo de Primaria había abandonado sus actividades de experimentación y asistencia técnica y no hacía llegar a los educadores más que circulares administrativas. Hasta que la dictadura lo hizo imposible, el ICER materializó lo que años atrás no habíamos tenido tiempo de hacer desde la Sección Educación Rural y constituyó una respuesta elevada, digna y eficiente al maltrato que los malos políticos habían dado a la educación rural, como ya he explicado, a partir de fines de 1960. Fue una manifestación constructiva de consciente, respetable y respetada resistencia. Y todo ello por la vía del más estricto voluntariado, sin retribuciones salariales de ningún orden.

El ICER contó con sus impulsores de la primera hora (entre los que yo y mi esposa estuvimos durante pocos meses, al salir hacia



Bolivia en agosto de 1961), con su Comisión Asesora del más alto nivel profesional de la época, con la incorporación de jóvenes maestros que comprendieron cuánto podrían beneficiarse actuando cooperativamente. Y, como dice Marita Sugo Montero en *Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya*,[4] *"ICER tuvo desde su nacimiento hasta su muerte un hombre que trabajó y luchó por ese Instituto más allá de lo imaginable. ICER tuvo a Homero Grillo"*. Ya he hablado de él al reseñar las seis interpelaciones parlamentarias. Repito que en una de ellas, Elsa dijo: *"Lleno de dignidad y de pobreza, es el maestro rural que admiran todos los maestros rurales del país"*. Habiéndose jubilado en 1961 con motivo de la decisión del Consejo de apartarlo de la Dirección del Instituto Normal Rural, pasó a integrar el Equipo de Trabajo del ICER, convirtiéndose en su animador fundamental, el coordinador de los esfuerzos, el garante de la continuidad y calidad de los servicios, el representante indiscutido de más de mil maestros cooperativistas, sin restringir nunca el carácter participativo de la obra en marcha.

Había sido maestro rural, director durante muchos años de una escuela granja, tal vez la de mayor prestigio del país, luego director del Instituto Normal Rural y, por consiguiente, formador de varias promociones de educadores rurales. Poder compartir con él debates, ideales y labores, desde la amistad, fue para mí una de mis mejores experiencias humanas y profesionales. Era tan admirable su modestia como su inagotable inventiva. El día en que alguien escriba una tesis sobre el aporte de Grillo a la tecnología rural disfrutaremos de un hermoso libro. Para el trabajo del Núcleo de La Mina su estímulo, el ejemplo de sus inalterables exigencias éticas y sus contribuciones técnicas fueron importantes. Ha habido un reconocimiento posterior de estos méritos. Hoy la Escuela N° 16, que él dirigiera por tantos años en el departamento de Lavalleja, tiene como nombre *maestro Homero Grillo*.

Si he ocupado varios minutos del lector para referirme al ICER y a Homero Grillo (que no son mencionados en el libro *Testimonio...* de las Fuerzas Armadas), ello se explica por algo más que mi admiración personal a la obra que cumplieron. Soy –y alguna vez se me ha reprochado– ferviente partidario de que el Estado asuma si no el monopolio de la educación pública, por lo menos el máximo de responsabilidades en la concepción, la organización, la acción y el financiamiento de la misma. El ICER nació y permaneció fuera de la órbita del Estado, constituyéndose en lo que hoy llamaríamos una organización no gubernamental de carácter cooperativo. Ello se justificaba por las especiales circunstancias en que surgió, al haber renunciado los poderes públicos, como creo haber demostrado, a

cumplir debidamente sus obligaciones respecto a la escuela del pueblo. El ICER fue, así, un ejemplo de resistencia civil, un dispositivo técnico por el cual funcionarios públicos actuantes en una red institucional pública, orientaban su labor gracias al trabajo colectivo realizado en una institución privada. La atmósfera de cooperación entre gobierno y magisterio que había predominado en los años cuarenta y cincuenta dejó de existir a principios de los sesenta. Sin que entonces lo supiéramos, el ICER se convirtió así en un movimiento de vanguardia, próximo a los muchos trabajos que más tarde adoptaron en toda América Latina la honrosa denominación de Educación Popular. Como ocurriría bajo la dictadura con otras instituciones, el ICER demostró que, ante determinadas circunstancias, no hay otra manera de servir al interés público que asumir ciertas responsabilidades sociales desde estructuras privadas. En este razonamiento hay una palabra rectora, mejor dicho, un sentimiento rector: *resistencia.* Abner Prada lo dijo corto y bien: *"El ICER era la expresión de un movimiento que se resistía a morir y que no entregaba sus banderas".*

Y será alentado por esta prestigiosa palabra, *resistencia,* que escribiré, en su momento, el capítulo final de este libro.

NOTAS

1. Castro, Julio, *Vieja y nueva educación: el banco fijo y la mesa colectiva,* (segunda edición), ICER, Montevideo, 1966,
2. Soler Roca, Miguel, *Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979,* edición del autor, Barcelona, España, 1984
3. ICER, revista *Rumbo N° 6,* mayo de 1964, Montevideo.
4. Sugo Montero de Grillo, Marita, "Instituto Cooperativo de Educación Rural" en AA.VV., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya: el testimonio de los protagonistas,* Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, 1987.



Segunda parte

EL LIBRO: *TESTIMONIO DE UNA NACIÓN AGREDIDA*

Capítulo V

Un libro de mala memoria

Sólo caben dos partidos: por o contra el poder desbordado que se embarca en una siniestra aventura.
Carlos Quijano, *Marcha*, 19 de febrero de 1971.

Los hechos hasta aquí comentados ocurrieron fundamentalmente en la década de los años cincuenta y, por lo que hace al ICER, los sesenta y mediados de los setenta.

Para Uruguay los años sesenta fueron de progresiva y general regresión. Entre 1963 y 1972 tuvo lugar la fracasada rebelión Tupamara y, so pretexto de ese enfrentamiento armado, el gobierno civil primero y las Fuerzas Armadas después profundizaron una represión que el país nunca había conocido y que culminó con la paulatina cancelación de la legalidad constitucional, la prolongada, cruel y múltiple violación de los derechos humanos y la instauración desde 1973 hasta principios de 1985 de la dictadura militar uruguaya.

Como se ha explicado en la Introducción, en diciembre de 1978, en plena dictadura, el Comando General del Ejército de Uruguay publicó el libro *Testimonio de una nación agredida*,[1] escrito –dice su prólogo– por "*un grupo de Jefes del Ejército*".

En ningún lugar del documento son mencionados los nombres de sus autores. Quedamos sabiendo que ellos fueron Jefes del Ejército y que la obra fue editada bajo la responsabilidad del Comando General del Ejército, constituyendo una publicación oficial del mismo, puesto que en la portadilla esas palabras *Comando General del Ejército* aparecen en el lugar habitualmente reservado para el autor de toda obra, en este caso debajo del escudo oficial de la República. En la última página el colofón dice textualmente: "*Impreso por la División Publicaciones y Ediciones, Universidad de la República, Depósito Legal 136578, Diciembre de 1978*". Debe recordarse que en octubre de 1973 la Universidad de la República había sido interve-

nida, encarcelándose a su rector y a los decanos de las diferentes facultades.

FINALIDAD Y CONTENIDOS DE *TESTIMONIO...*

En conjunto, las 498 páginas de la obra están dedicadas a demostrar los peligros y efectos de la *"poderosísima infiltración marxista comunista"*.[2] En efecto, después de las tres primeras páginas en que se pasa revista del historial positivo del Uruguay, incluyendo algunos párrafos en que se elogia su sistema educativo laico y gratuito, se irrumpe con esta afirmación en la cual, en mi opinión, se confunde al lector, invirtiendo causas y efectos: *"Y fue precisamente al amparo tutelar de la Constitución que el marxismo leninismo procuró el descaecimiento de nuestras más caras tradiciones. Infiltró las instituciones, fundamentalmente la enseñanza y los poderes políticos, el Parlamento en especial, capitaneando un movimiento destructivo que, al amparo de falsos pruritos de seudo legalidad, fue minando lentamente el país, hasta que consiguió el reino del caos, el caldo de cultivo favorable para sus propósitos. Uruguay experimentó un deterioro general de tal magnitud que le llevó a un total estancamiento y a la peor crisis de su historia. Crisis económica, social, política, ideológica y moral; detenimiento de la producción, suba constante de los precios, pérdida del poder adquisitivo de los salarios, envilecimiento de la moneda, debilitamiento de la capacidad de pagos, endeudamiento externo, desocupación, saturación desbordante de la administración pública, de las clases pasivas, quiebra del orden y del sentido de autoridad. Había sectores enteros de la población marginados de la sociedad, falta de horizontes para la juventud, emigración de técnicos, auge de la criminalidad y la violencia, agitación gremial y estudiantil, con pérdidas de cursos y de producción. Disconformidad y desórdenes callejeros, huelgas, interrupciones y paralizaciones constantes de trabajo, desorientación ideológica y confusión mental. Pérdida de confianza en los dirigentes políticos, fiebre especulativa, negociados, contrabando y toda una variada gama de otros delitos socioeconómicos y corrupción. Todo había sido orquestado por la poderosísima infiltración marxista comunista, que aparece dominando y dirigiendo ese caos"*.[3]

Se denuncia, en resumen, un grave estado de crisis, algunas de cuyas manifestaciones ya habían sido identificadas doce años antes por Julio Castro en el capítulo adicional de su libro *El banco fijo y la mesa colectiva*. Ciertas manifestaciones, repito, coincidían pero los factores causantes son presentados desde ópticas opuestas. En todo caso (y más adelante veremos que la conclusión perdura) el país venía viviendo en estado de crisis.



El documento de los militares no contiene el menor análisis de otras causas que hubieran podido tener los problemas que menciona, atribuidos en su totalidad a la acción *marxista comunista.* Esta fatal simplificación histórica, carente de justificaciones objetivas y de los matices propios de toda realidad, afecta definitivamente la credibilidad del documento, teñido de la necesidad de justificar la dictadura, falseando para ello la verdad histórica.

La obsesión por considerar al *comunismo* como la fuente de todos los males no impide que se agreguen menciones de orden complementario a la acción del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros y del anarquismo (capítulo XV) y, en varios capítulos, a la fundación y acción de los diferentes sectores políticos constitutivos del Frente Amplio, creado este último en 1971, en pleno período predictatorial. Un apéndice de más de cien páginas, titulado *"Documentos del Partido Comunista"* incluye transcripciones que van desde discursos de Lenin de 1917 hasta extractos de documentos nacionales e internacionales de las décadas de los sesenta y los setenta. Pero incluye también (siempre bajo el título general de *"Documentos del Partido Comunista"*) una sección abusivamente titulada *Frente Amplio*[4] que se limita a transcribir fragmentos de la Revista *Estudios* a partir de 1956 hasta 1973, sin contener el más mínimo documento oficial del Frente Amplio.

Algunos capítulos están consagrados a describir los mecanismos de *infiltración del comunismo* en sectores de la sociedad uruguaya como la Iglesia (capítulo X), la enseñanza (capítulo XI), el movimiento sindical (capítulo XII), las propias Fuerzas Armadas (capítulos XIII y XIV).

No voy a analizar la totalidad de esta obra. Que yo sepa, y es de lamentar, nadie lo ha hecho. Sí me pienso ocupar más adelante y en detalle de la primera parte del capítulo XI (*Infiltración en la enseñanza*), titulada *En la educación escolar*, que se reproduce en el Anexo 4).

Por qué escribo sobre este tema

Aparte del hecho de que mi nombre es repetidas veces mencionado en la obra, tengo algunas razones de carácter más general que me obligan a ocuparme de la misma.

Señalo en primer término mi profundo e irrenunciable antimilitarismo. Que nadie se llame a engaño: cuanto diga está inspirado por un irreprimible aunque razonado rechazo de todo lo militar. No sólo soy pacifista, sino que creo que sólo es posible ser pacifista si se lucha, como yo lo hago cuantas veces puedo, contra la producción, venta y uso de cualquier tipo de armas (la distinción entre



armas defensivas y ofensivas me parece fraudulenta) y contra toda organización de seres humanos al servicio de tales armas. Mi ideal sería que el mundo avanzara (y las Naciones Unidas tienen sobre este particular un fundacional e ineludible desafío) hacia el desarme total universal, deseo utópico que ya ha comenzado a materializarse en Costa Rica. Dice el Informe sobre Desarrollo Humano del año 2004: *"gasto militar de Costa Rica para el año 2002: 0,0% del PBI"*.[5] En efecto, las Fuerzas Armadas de ese país fueron disueltas tras una revolución democrática que tuvo lugar en 1948.

Siento, además, una lógica hostilidad personal ante la dictadura que asoló Uruguay entre 1973 y 1984. No voy a describirla, detallando sus orígenes, modos de acción y terribles efectos, que aún perduran. No falta una extensa bibliografía crítica sobre este oscuro período de la historia uruguaya. Para abreviar, tal vez sea útil reproducir la síntesis difundida por el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) por correo electrónico de agosto de 2003, al cumplirse treinta años de la instauración de la dictadura militar uruguaya. Dijo SERPAJ:

"A 30 años del golpe: 1973-2003. Dictadura en Uruguay. Nunca más.

- *Durante la dictadura estuvieron detenidos uno de cada cincuenta habitantes.*
- *Uruguay es el país de América que ha tenido mayor número de presos políticos en relación con su población.*
- *Cientos de desaparecidos, torturados, asesinados, niños secuestrados...*
- *Miles de personas destituidas y exiliadas.*
- *Disolución del Parlamento y limitaciones al Poder Judicial.*
- *Suspensión de los derechos y garantías constitucionales.*
- *Suspensión de la actividad gremial y del derecho de huelga.*
- *Cierre de carreras e intervención de la Universidad.*
- *Censura a la prensa y a la cultura.*
- *Proscripción de la actividad política.*
- *Autoritarismo y represión en todos los ámbitos de la sociedad".*

Hasta aquí, en apretadísima síntesis, lo que, pasados treinta años, dejó la dictadura militar como recuerdo en la sociedad uruguaya. Con el agravante de la ilegal impunidad de que durante todo este tiempo han gozado sus gestores. Pese a sus reconocidos crímenes, ningún miembro de las Fuerzas Armadas ha estado delante de un juez en el transcurso de treinta años. Uruguay, a diferencia de lo que ha pasado en otros países que padecieron dictaduras por los mismos años –concertadas en lo que se llamó el *Plan Cóndor*– ha resultado ser el reino de la impunidad más completa. Los Presidentes Sanguinetti



y Lacalle (mucho más el primero que el segundo) son culpables de esta situación que apunta a dar vuelta la página, a hundir la verdad en el olvido, a silenciar las voces de muertos y vivos que claman verdad y justicia. En un estilo diferente, también es responsable el Presidente Batlle que al crear la Comisión para la Paz intentó, sin lograrlo, desmovilizar la indignación popular, dándole un mandato que no podía sino conducir a la confirmación de los crímenes, sin señalamiento de culpable alguno ni de la localización de los restos de las víctimas. La obligada tarea de restablecimiento de la verdad y la justicia ha quedado, pues, pendiente y tendrá que asumirla el gobierno progresista a partir del 1° de marzo de 2005.

En el fondo, todos somos culpables. Por mayoría, la ciudadanía uruguaya votó la amnistía de los militares en abril de 1989, dando su aquiescencia a la llamada *Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado.* Durante todo este tiempo el país ha vivido en la ilegalidad por incumplimiento del mandato del Artículo 4° de dicha Ley, el cual establece: *"...el Juez de la causa remitirá al Poder Ejecutivo testimonios de las denuncias presentadas hasta la fecha de promulgación de la presente ley referentes a actuaciones relativas a personas presuntamente detenidas en operaciones militares o policiales y desaparecidas, así como de menores presuntamente secuestrados en similares condiciones. El Poder Ejecutivo dispondrá de inmediato las investigaciones destinadas al esclarecimiento de estos hechos"*. El Presidente de entonces, abogado Sanguinetti, no encontró mejor manera de cumplir el mandato de la Ley que burlando su letra y su espíritu: transmitió todos los antecedentes al Coronel José Sambucetti, fiscal militar, quien pronto llegó a la conclusión de que no se constataba la participación de personal militar o policial en los casos denunciados. Y eso fue lo que se comunicó a los familiares sedientos de justicia: aquí nadie sabe nada; el desaparecido, desaparecido está; el menor secuestrado, secuestrado está. En la conspiración del silencio se han ensamblado las Fuerzas Armadas, el Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo, el Poder Judicial y una buena parte de la sociedad, en procura de una imposible paz interna, en espera de que el Ministerio de la Muerte, poco a poco, vaya acabando, por extinción de los incómodos suplicantes, con un problema del que el Ministerio de Justicia no quiere ocuparse. Por pura cobardía. Salvo excepciones (algunos legisladores, algunos periodistas, los familiares de las víctimas y en particular adolescentes y jóvenes), hemos vivido este importante capítulo de nuestra historia bajo las amenazas del terror militar, que no cede. ¡Qué contraste con lo que viene ocurriendo en la República Argentina donde han

sido derogadas injustas leyes amnistiadoras, donde los represores más connotados se encuentran encarcelados y donde el Presidente Kirchner, al crear el *Museo de la Memoria*, expresó al pueblo: *"Como Presidente de la Nación Argentina vengo a pedir perdón de parte del Estado Nacional por la vergüenza de haber callado durante veinte años de democracia por tantas atrocidades"*. ¡Qué contraste, igualmente, con Chile, donde al dictador Pinochet se le ha retirado su inmunidad parlamentaria y se le ha condenado por sus crímenes a arresto domiciliario! Más aun: el Presidente Lagos creó en 2003 la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, presidida por Monseñor Sergio Valech, la cual, después de recoger más de 28.000 testimonios de las víctimas, produjo un impactante informe que el Presidente Lagos, en el prólogo del mismo considera *"un cuadro completo de la tremenda abyección que vivió nuestra patria"*, agregando juicios como los siguientes: *"¿Cómo pudimos vivir treinta años de silencio? (...) Nunca habrá justificación ética para las atrocidades que se cometieron y que detalla el Informe. (...) La conclusión es clara e insoslayable: la prisión política y la tortura fueron prácticas institucionales de Estado, absolutamente inaceptables. (...) Se terminó el silencio, se desterró el olvido, se reivindicó la dignidad. (...) Si está comprometida la responsabilidad de los agentes del Estado, lo que corresponde es que el Estado responda por ello"*. El Presidente pasa a enumerar medidas institucionales, morales y de reparación individual, tanto en lo jurídico como en lo económico, entre las cuales destaco la siguiente: *"En educación, a todas aquellas víctimas que por razones de la prisión o la tortura vieron interrumpidos sus estudios, el Estado les garantizará la continuidad gratuita de sus estudios, sean ellos de nivel básico, medio o superior"*. Y concluye su prólogo con estas frases: *"Porque hemos sido capaces de mirar toda la verdad de frente, podemos empezar a superar el dolor, a restaurar las heridas. Para nunca más vivirlo, nunca más negarlo"*.[6]

En Uruguay, ahí están los culpables en libertad, justificando su existir en la necesidad de defender una soberanía nacional que sus cómplices civiles de ayer y de hoy van entregando al capital y al poder político extranjeros. Menospreciados por el pueblo pero, de vez en cuando, levantando la voz, amenazándonos con repetir su gesta liberticida, que para ellos fue libertadora. Una de estas algaradas tuvo lugar en un acto oficial del Ejército el 27 de mayo de 2003. Según el diario *La República*, un coronel retirado habría incluido en su alocución párrafos como los siguientes: *"...podemos afirmar que este año 2003 la crisis es más aguda por el entorno socio-económico y los ataques virulentos desatados contra nuestras*

Fuerzas Armadas por los conocidos de siempre y un enemigo que es el mismo pero más peligroso, al cambiar su estrategia usando otras armas más sofisticadas y letales dirigidas a las mentes de sus adversarios, para el logro de su irrenunciable objetivo: la conquista del poder por otros medios, y luego poner en práctica sus principios, de los que, eso sí, nunca abdicaron. (...) Modestamente, hoy como ayer (sic), *deseamos hacer llegar al Comando General nuestra más irrestricta confianza, confianza en el Ejército, confianza en sus hombres, confianza en la Institución Fuerzas Armadas ya que siempre hay y habrá un grupo de soldados que salve a la patria"*. Termina el periodista que transcribe esta arenga: *"No se percibe ni el menor signo de autocrítica"*.[7]

Una ceremonia de 2004 en el Centro Militar reiteró la posición inmovilista de las Fuerzas Armadas respecto a sus actos durante la larga etapa dictatorial. Su discurso pasa a ser el de patriotas incomprendidos, casi el de víctimas. El Presidente del Círculo Militar, un teniente general retirado, se quejó de que se *"busca venganza y no justicia"*. *"Las Fuerzas Armadas* –dijo– *han soportado desde el año 1985 un sostenido hostigamiento en su accionar, que ha pretendido desmoralizarlas y minimizarlas y que no lo ha podido lograr dado que sus integrantes tienen reservas morales, espirituales y ricas en valores éticos, tan ausentes en estos tiempos, como para seguir sirviendo al País y apoyar todo lo que surja para sacarlo adelante"*. Por su parte, un general retirado señaló que a las nuevas generaciones se les transmite *"una historia que no se ajusta en forma objetiva y honesta a la realidad de lo sucedido treinta años atrás"*.[8]

Más adelante daré mi opinión sobre la enseñanza de la historia, pero ahora me limitaré a preguntar: ¿Fueron *objetivos* y *honestos* los militares cuando historiaron en *Testimonio...* la evolución de la escuela pública? ¿Lo fueron al establecer en su período de gobierno los contenidos del programa de enseñanza primaria de 1979 y los programas para la formación de los educadores?

Los civiles no toleran la impunidad militar, contraria a la Constitución, a la Ley de Caducidad y, lo que es más grave, a los convenios adoptados por Naciones Unidas, en particular la *Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*, que Uruguay ratificó el 24 de octubre de 1986. De modo que las organizaciones ciudadanas continúan fieles a su lema claro y clarificador: *Verdad y Justicia*, que suscribo como educador y como ciudadano uruguayo.

En resumen, lo que habitualmente es llamado *período democrático* (yo no le llamo así, sino *período posdictatorial* porque, ¿qué clase



de democracia es ésta que permite que los niños mendiguen y delincan y que algunos de ellos tengan que fallecer por desnutrición?) no es más que una democracia tutelada, vigilada, amenazada. *Hoy como ayer*, dicen los coroneles. Hoy como ayer, agrego, Uruguay ha venido siendo un país ocupado por sus propias Fuerzas Armadas.

Trataré de ser breve al presentar otra razón por la cual me ocupo del documento *Testimonio...*. Es, en cierto modo, un documento de actualidad. En aquel tiempo respondía a las exigencias de la Guerra Fría. El capitalismo internacional, y en particular el de los Estados Unidos y sus multinacionales, no podían permitir que en América Latina prosperara ningún movimiento liberador, ningún esfuerzo por democratizar nuestras sociedades, por elevar la calidad de vida y por asegurar el siempre postergado goce por las masas de los derechos más elementales. Sé de lo que hablo por vivencias personales inolvidables. Estuve en el México poscardenista, todavía revolucionario, en Guatemala antes y después del golpe de Estado contra el Presidente Arbenz, en Bolivia cuando las armas estaban en manos de obreros, mineros y campesinos, en la Cuba de los años sesenta, en Chile, antes, durante y después de la presidencia de Allende. Yo estaba allí el 11 de setiembre de 1973 y vi y viví intensamente aquellos meses. Todo esfuerzo a favor de un cambio progresista fue inexorablemente aniquilado, en homenaje a los postulados de la *Doctrina de la Seguridad Nacional*, que el gran poder de los Estados Unidos impuso como ideario continental a los gobiernos latinoamericanos. Uruguay no escapó a esas presiones y la dictadura militar uruguaya fue parte de una oleada de violenta contención de toda idea que apuntara al necesario cambio. Después de treinta años, poco cambió. Tal vez algunas palabras: hoy hablamos de globalización, de neoliberalismo, de flexibilización, de privatización, de achicamiento del Estado, etcétera. Y sobre todo de *terrorismo*, interpretación basta y a veces malintencionada de todo acto de resistencia. Los hechos imputables al poder imperial y sus aliados han acentuado la dependencia de las naciones, la pobreza de las mayorías y la marginalidad de las poblaciones, así como la tenaz resistencia popular, que tanto asusta a los Estados Unidos y a las Fuerzas Armadas. La represión de los años setenta y ochenta ¿no volverá a aparecer a las fuerzas conservadoras internas y externas como un justificado imperativo ante la desesperada necesidad de defender un sistema capitalista que hace agua por todos lados? Toda América Latina ha vivido y sigue viviendo este proceso. El caso más reciente es el de Venezuela. La obra que comento es premonitoria: ante los problemas que señala en su página 12, ya transcritos y hoy



agravados, la estrategia a seguir ha sido la de confiar todo el poder a las Fuerzas Armadas. Éstas siguen ahí, empecinadas en su intocabilidad, su conservatismo y su prepotencia. Denunciarlo es, modestamente hablando, una forma de contribuir a que las conciencias estén alerta ante los efectos y amenazas del capitalismo militarizado. En un momento en que, gracias al triunfo del voto popular, Uruguay inicia un nuevo camino que demanda la definición sin ambigüedades de un nuevo relacionamiento entre la sociedad y las Fuerzas Armadas.

Un párrafo más, que creo necesario para la buena interpretación de mis trabajos del pasado y de mis palabras del presente. Entre otras cosas, el Comando General del Ejército afirmó en 1978 que mi *"verdadera identidad política"* era la de participar en una *"ofensiva de penetración"*,[9] y que *"la estructura, funcionamiento, filosofía y objetivos* (del trabajo que yo venía realizando en La Mina) *se dirige a nuclear la acción educativa de los centros rurales sobre la base del dominio* (sic) *de las poblaciones marginadas. Un objetivo que luego aparece especialmente destacado dentro de los planes de 'guerrilla rural' de los Tupamaros"*.[10] En otra página se dice que el Núcleo de La Mina constituía una *"enorme esperanza del marxismo"*.[11] Como todo el capítulo está consagrado a denunciar la *penetración comunista* en la enseñanza deseo dejar claro que yo no he sido, no soy ni creo llegar a ser comunista. Quienes me conocen saben que he vivido siempre y continúo viviendo la dificultad de incorporarme formalmente a toda corriente política concreta, preservando mi independencia personal. Es, posiblemente, un grave defecto, porque la historia nos exige con frecuencia definirnos en términos precisos. Precisos y firmes, sí, pero en mi caso como en el de muchas otras personas, no necesariamente partidarios.

En Uruguay, tradicionalmente, la gente ha asumido, la mayor parte de las veces por herencia familiar, la pertenencia de por vida a un partido. La gran mayoría de la población era, a mediados del siglo XX, *blanca* o *colorada*. Y quienes no entrábamos en esas categorías e incluso criticábamos algunas de sus obras, no podíamos, como consecuencia de una simplificación trágica porque estaba basada en la ignorancia y el prejuicio, sino ser *comunistas*. Naturalmente, a mí se me fichó como comunista mucho antes de 1978, sin serlo. Me consideraba entonces y me sigo considerando ahora un ciudadano de izquierda: pienso desde la izquierda, voto partidos de izquierda, he militado y milito en corrientes de pensamiento y de acción de izquierda, sin por ello renunciar a mi celosamente defendida libertad de pensamiento. Más concretamente, ser de izquierda para mí significa

actuar, desde la independencia y a la vez desde el compromiso, en favor de la paz, el desarme, la justicia, la soberanía de los pueblos, el respeto de los derechos humanos, la educación gratuita para todos, la instauración, en fin, de un régimen político, económico y social basado en principios opuestos a los del capitalismo.

Yo pido a los llamados *Servicios de Inteligencia* que corresponda, comenzando por los de Uruguay, que supriman de mi ficha el calificativo de *comunista*, inaplicable a mi caso, y lo reemplacen por el de *izquierdista independiente* y si éste les resulta de difícil interpretación y poco mediático, que utilicen un adjetivo con el que me siento muy cómodo: *rojo*, en el sentido globalmente izquierdizante que se dio al término durante la Guerra Civil Española. Sería para mí un honor, un honor republicano.

De 1978 a 2004

Como he dicho, el libro fue impreso por la Universidad de la República (entonces intervenida) en diciembre de 1978. No se menciona el nombre del autor o autores de los capítulos en que se divide la obra. No cabe duda de la pluralidad de autores. Los enfoques, la selección y presentación de los hechos que se denuncian y hasta los estilos varían considerablemente de capítulo a capítulo. Es admisible creer que algunos de éstos relativamente especializados como los que tienen que ver con la *infiltración comunista* en la enseñanza o en la Iglesia, hayan contado con colaboradores civiles o por lo menos con informantes no necesariamente *Jefes del Ejército*. Mi conclusión es que los verdaderos autores no dieron la cara o no se les permitió que la dieran y que los miembros del Comando General del Ejército, dado el indiscutido autoritarismo e impunidad vigentes en esa fecha, resultaron ser los únicos responsables identificables.

La presentación pública de *Testimonio...*, tuvo lugar el 26 de enero de 1979 y debe haber contado, por lo menos, con el beneplácito del Presidente de la República, doctor A. Méndez y del Comandante en Jefe del Ejército, General G. Álvarez. Para mejor ilustrar al lector del clima que prevalecía en el país mientras se estaba redactando *Testimonio...* transcribo en el Anexo 5 la lista de acontecimientos correspondientes a 1978 tal como los presentan Roque Faraone *et al.* en su *Cronología comparada de la historia del Uruguay, 1830-1985.*[12] Las presiones de todo tipo en defensa de la legalidad y de los derechos humanos que se ejercían principalmente desde el exterior sobre la dictadura uruguaya, pueden explicar que las autoridades militares encomendaran la producción, distribución y uso de *Testimonio...*



Según versiones confiables, la obra fue utilizada a partir de 1979 como texto oficial en la asignatura Sociología en los cursos de formación de maestros. En los anexos que incluye en *El autoritarismo en la enseñanza*[13] José R. Bottaro nos informa que en marzo de 1980 la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP) del Gobierno uruguayo impartió un curso sobre *"el comunismo y la guerrilla marxista"*, al cual debieron asistir 220 profesores de Educación Moral y Cívica e Introducción al Derecho y las Ciencias Sociales que actuaban en centros de enseñanza media dependientes del Consejo Nacional de Educación (CONAE). El programa completo de esta actividad fue publicado por *El Diario* del 13 de marzo de 1980, incluyéndose en el mismo repetidas veces *Testimonio...* como apoyo bibliográfico para los participantes en el curso.

La obra fue distribuida a todas las escuelas y liceos y se dio orden de ponerla en venta en la librería de la Fundación de Cultura Universitaria. A partir de 1985, restablecida la constitucionalidad, fue eliminada de los centros de enseñanza, muchas veces por cremación. Desde hace años no es posible encontrarla en ninguna de las librerías dependientes de la Universidad.

En noviembre de 1999 encontré *Testimonio...* en los ficheros de la Biblioteca Nacional, a disposición del público, cosa que, según fuentes fiables, no ocurría en la Biblioteca Pedagógica. En enero de 2004 estaba todavía en venta como libro nuevo al precio de 875 pesos (casi 30 dólares) en la librería La Feria del Libro, Avda. 18 de Julio 1308, y en noviembre del mismo año compré por 120 pesos (5 dólares) un ejemplar usado en la Librería El Aleph, Bartolomé Mitre 1356. Es fácil concluir que la obra se encuentra a disposición, por vía de adquisición o de préstamo, del ciudadano que se interese en ella. Creo que tiene aspectos positivos el hecho de que *Testimonio...* perdure en la presentación de un pensamiento que hizo tanto daño al pueblo uruguayo.

Además de la ya mencionada obra de Faraone, dos prestigiosas pedagogas nacionales se refirieron a *Testimonio...*, analizando la parte correspondiente a la *infiltración comunista* en la enseñanza. Me refiero a Marta Demarchi y Nydia Richero, autoras de *La educación rural en Uruguay*.[14] La mayor parte de esta obra está dedicada a la descripción de lo que entonces llamábamos *movimiento en favor de la educación rural* –al que ya me he referido en detalle– y atribuyen al mismo tal importancia que llegan a afirmar que *"se sindicará al movimiento de escuelas rurales como uno de los causantes de la toma del poder por parte de los militares"*.

Otro documento en que se evoca *Testimonio...* es la obra de María Hortencia Coronel y Tomás Sansón titulada *Primer Núcleo Escolar*



Experimental de La Mina, Informe testimonial.[15] Contiene como anexo una entrevista que se me hizo en Melo el 29 de agosto de 1996 en la cual una de las participantes, estudiante magisterial, quiso conocer mi opinión sobre los contenidos de *Testimonio...* relativos a mi persona. Lo que entonces dije fue grabado, fue transcrito en la mencionada obra y coincide con lo que vengo exponiendo ahora.

En la etapa posdictatorial se han venido publicando numerosas obras en las cuales se analiza el período 1973-1984, contribuyendo así tanto a la historia general del país como a la de su educación. Pese a la minuciosidad descriptiva de algunos de ellos, en ninguno de estos trabajos he encontrado la menor alusión a *Testimonio...* No puedo afirmar, naturalmente, que no haya habido comentarios escritos sobre este libro ni que las numerosas personas descalificadas o calumniadas en él no hayan encontrado vías de reacción posteriores a 1978 y sobre todo a 1984. Vivo fuera de Uruguay y mis fuentes de información son, obviamente, limitadas. Ese aparente silencio puede tener varias explicaciones: la obra puede haber sido, dada su condición panfletaria, simplemente despreciada por las personas damnificadas. Comentarla, pudo pensarse, rebaja al comentarista al nivel en que se colocaron los Jefes del Ejército. O, por el contrario, los aludidos pueden haber considerado que otras exigencias del presente, la mayor parte de ellas urgentes y dramáticas, requerían todo su esfuerzo. En fin, y ésta es la posibilidad menos plausible, pueden haber preferido guardar silencio dada la permanente, impune y amenazante presencia de los estamentos militares en la vida nacional.

Así pues no parece erróneo pensar que *Testimonio...*, por su finalidad y por su ausencia total de cualquier tipo de calidades, haya sido y siga siendo un libro condenado a un progresivo olvido, tal vez de interés apenas para historiadores tentados por el examen de los métodos e instrumentos empleados para afianzar su poder por los distintos tipos de gobiernos que se han sucedido en la historia nacional reciente. Pero repito que esta pobreza por no decir miseria de la materia expuesta no puede inhibir el derecho a defendernos que tenemos las personas acusadas en la obra.

NOTAS

1. Uruguay, Comando General del Ejército, *Testimonio de una nación agredida*, División Publicaciones y Ediciones de la Universidad de la República, Montevideo, 1978.
2. Ibíd., p. 12.
3. Ibíd., p. 12.
4. Ibíd., pp. 479 a 492.
5. PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 2004*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, 2004, p. 202.
6. Lagos, Ricardo, "Prólogo", en *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*, Santiago de Chile, 2004.
7. *La República digital*, 16 de junio de 2003, Montevideo.
8. *La República digital*, 15 de abril de 2004, Montevideo.
9. Comando General del Ejército, ob. cit., p. 218.
10. Ibíd., p. 221.
11. Ibíd., p. 222.
12. Faraone, Roque *et al.*, *Cronología comparada de la historia de Uruguay, 1830-1985*, Universidad de la República, Montevideo, 1997.
13. Bottaro, José R., *El autoritarismo en la enseñanza, Anexos*, CLIP, Montevideo, 1989.
14. Demarchi, Marta y Richero, Nydia, *La educación rural en Uruguay*, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Asociación de Maestros de Montevideo (ADEMU), Montevideo, 1999.
15. Coronel, María Hortencia y Sansón, Tomás, *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Informe testimonial*, Monteverde, Montevideo, 1999, pp. 116 a 123.



Capítulo VI

LAS AGRESIONES *"EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR"*

Lo comprendan o no lo comprendan los orientales, lo quieran o no los protagonistas, una nueva era se ha abierto en esta tierra. La era de los militares, que puede durar no poco. Todo proceso tiene su dinámica propia. Los hombres manejan los hechos –a veces es sólo creencia– hasta cierto punto. Después el engranaje, como en las novelas de ciencia-ficción, sigue caminando por su cuenta...

Carlos Quijano, *Marcha*, 16 de febrero de 1973.

Como ya he dicho, el Capítulo XI de *Testimonio...* se titula *Infiltración en la enseñanza* y comienza por el subcapítulo *En la educación escolar*[1] que es el que deseo comentar y cuyos análisis van de 1933 a la década de los setenta (Versión facsimilar en el Anexo 4).

Comienzo por declarar el profundo rechazo que siempre me produjo y me sigue produciendo la lectura de esta parte de la obra. De cualquier ángulo que estas páginas sean consideradas (descripción de un proceso histórico, presentación de ideas y experiencias, alistamiento de personas, elaboración de conclusiones), constituyen una siniestra crónica de la escuela uruguaya. Y es que quien las escribió estaba obnubilado por el propósito de demostrar que quienes tuvimos responsabilidades docentes en ese período no teníamos otro objetivo que servirnos de la enseñanza primaria para instaurar el *marxismo comunismo* en el país. Y para lograr tal objetivo, fácilmente verificable por la simple lectura del subcapítulo, quien lo escribió se vale de la tergiversada presentación de los hechos, de la mentira sin atenuantes, de la calumnia más descarada, de la pertinaz omisión de hechos y nombres que hubieran podido atenuar el sombrío panorama que describe y cae, deliberadamente o no, en gruesos errores que invalidan aún más su relato. Estas características me impiden hablar de un *autor* del subcapítulo. Sería ésta una palabra dignificante, que no merece. Ignorando si se trata de una o más personas, de un educador, de un Jefe del Ejército o de un francoti-

rador, de un ser del sexo masculino o femenino, decido llamarle el *colaboracionista mentiroso e ignorante*. Así describe la primera de estas palabras la versión 2001 del *Diccionario de la Real Academia Española*: *"COLABORACIONISTA: En sentido despectivo, persona que presta su colaboración a un régimen político que la mayoría de los ciudadanos considera antipatriótico"*.

Una nutrida lista negra

A diferencia de los otros dos subcapítulos del mismo capítulo, que describen con trazos generales los hechos y tendencias observados en las enseñanzas secundaria y superior, el que se ocupa de la enseñanza primaria (¿por qué la llamaría *educación escolar* el colaboracionista?) contiene referencias concretas a 117 personas. De ellas, 116 son situadas, en términos que no dejan lugar a dudas y sin que se aporte prueba válida alguna en su contra, en la categoría de los *infiltrados*, los *subversivos*. Una sola persona, el doctor Felipe Ferreiro, Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria en los años sesenta, es mencionada, y los capítulos precedentes explican por qué, en términos positivos. El subcapítulo constituye, pues, una verdadera lista negra de enemigos de la patria.

Por distintas razones (mi militancia sindical en la FUM, mi labor docente en la ciudad y sobre todo en el campo) conocí en grados diversos aproximadamente a la mitad de las personas que se mencionan. Comprendo que mi testimonio sobre ellas puede resultar poco fiable. Soy parte interesada y, para algunos, muy sospechosa. Pero los años pasan y el silencio podría finalmente ser confundido con aquiescencia o complicidad. Opto, pues, por emitir opiniones sobre personas, reconociendo el grado de subjetividad que puede empañar mis juicios y pido anticipadamente disculpas por algún error que de manera involuntaria pueda cometer.

Afirmo que en manos del colaboracionista la *lista negra* termina siendo un *cuadro de honor*. Está allí lo mejor de la escuela uruguaya de esas décadas. Es más, no estar incluido en la lista debería dar lugar a mayores reclamos que el haber sido puesto en ella. Por lo que a mí respecta, me complace que el colaboracionista me haya situado, aunque sea desde su perspectiva calumniosa e ignorante, donde lo hizo. Verme en la lista de los *buenos* o en la de los omitidos hubiera significado, dadas las circunstancias, un verdadero agravio.

No deseo entrar en el juego del colaboracionista empeñándome en convencerlo, en convencer a los lectores y en convencerme a mí mismo de que los educadores y educadoras que él menciona no merecían los calificativos que les aplica de comunistas, marxistas,



subversivos, infiltrados o antipatriotas. Para el colaboracionista todos éramos igualmente culpables de querer copar el poder para cumplir designios sediciosos; para mí, mirados aquellos años con serenidad, todos éramos trabajadores de la educación, a la que servíamos con lealtad y ahínco, cada uno con sus ideas, en un país en el que, hasta el advenimiento de la dictadura, todos los partidos políticos venían actuando en el marco de la legalidad constitucional. Quienes sí se colocaron al margen de la ley fueron los Jefes del Ejército, desacatando la Constitución, violando los Derechos Humanos y, al publicar su *Testimonio...*, pretendiendo desacreditar una generación de docentes de alto valor ético y profesional.

ERRORES...

Y hablando de errores, cuántos! Yo he localizado algunos. Veamos para empezar los de menor importancia. Alberto César Frade, a quien *Testimonio...* llama una vez Frade, otra vez Alberto Frade y otra Julio César Frade, no fue miembro de la comisión redactora del Programa para Escuelas Rurales de 1949. La maestra Fiorentino mencionada en la pág. 222 no se llama Isis sino Iris y el nombre de la maestra Almada, en la misma página, no es Norma sino Nora, de la misma manera que donde se dice Cleneva Lessa se estaban refiriendo al investigador educacional Clenarvan Lesa. La *Revista de la Educación del Pueblo* jamás fue revista oficial de la FUM como se afirma en la pág. 223.

La nómina del personal del Núcleo de La Mina que se da en la pág. 221 contiene errores múltiples: Nelly Navarrete de Lucas es un nombre híbrido; en el Núcleo trabajó Nelly Navarrete Godiño cuya hermana, María Severina Navarrete de Lucas, trabajaba en Melo; el colaboracionista fabrica matrimonios inexistentes. Lucho Fuentes es otro nombre escrito con descuido: en el Núcleo trabajó José María Fuentes, a quien llamábamos Licho. Susana Iglesias se llama en realidad Irma Susana Iglesias. Las maestras Teresita Cazarré y Sonia Brayer no formaron parte del plantel de La Mina, lo mismo que una persona, que no conozco, a quien se identifica como Miriam Luchas.

El colaboracionista mezcla el personal de dos entidades, ambas en actividad por esos años en el departamento de Cerro Largo. Una fue el Núcleo de La Mina, en la carretera Melo-Aceguá; la otra fue la Misión Permanente que funcionó en Centurión, accediéndose a ella por la ruta que va de Melo a Río Branco. El doctor Felipe Cantera y la enfermera Rosario Yurramendi, que son presentados como formando parte del personal del Núcleo, actuaron en Centurión, lo mismo que los maestros Pedragosa, Montero y Gómez, que también



son erróneamente situados en La Mina. Ninguna de estas cinco personas estuvo nunca en nuestro Núcleo. Nosotros contamos con la colaboración a diversos títulos y en diferentes años de otros médicos y de tres enfermeras, ninguna de las cuales se llama Yurramendi.

Estos errores, menores ante la gravedad de las acusaciones que se formulan, son reveladores de un tratamiento desdeñoso de personas a quienes los servicios de la dictadura pudieron, por lo menos, identificar correctamente.

...Y HORRORES

El colaboracionista no se priva de poner sus mentiras y su ignorancia al servicio de la difamación. Irresponsablemente, su mano escribe nombres merecedores del mayor respeto, tanto en el país como algunos de ellos en el extranjero. Se ensaña, en primer término, con Jesualdo Sosa, a quien todos debemos reconocer su condición de pionero de la expresión libre infantil en América Latina. En su Escuela N° 56 de Canteras de Riachuelo, dirigida por su esposa María Cristina Zerpa, escribió *Vida de un maestro*[2] y más tarde, ya destituido por la dictadura de Gabriel Terra, *Fuera de la Escuela*,[3] obras que para quienes estudiamos magisterio al final de la década de los treinta, resultaron de una enorme influencia. Y no porque se hiciera en ellas el elogio del marxismo sino porque en la primera se presentaba la vida fresca de una escuela moderna, en medio proletario, y en la segunda la lucha de un educador por hacer valer sus derechos frente al poder dictatorial de la época. Varias fueron las obras posteriores de Jesualdo sobre educación general y sobre expresión infantil, con gran resonancia en América Latina. *Testimonio...*, fruto de una mentalidad militarista, no puede valorar el papel que la expresión *libre* puede desempeñar en el desarrollo infantil y dice que Jesualdo *"va formando en su torno al equipo marxista que copará definitivamente a la educación escolar, años más tarde. De su lado sale la diáspora marxista, entre ellos Aldo Faedo, Adelaida Faedo, Juan Pablo Guerra y otros"*.

Estos tres nombres tienen para mí cálidas resonancias, no sólo porque corresponden a niños actores de hermosa personalidad en *Vida de un maestro*, sino porque en 1939 me correspondió compartir el último curso de magisterio con ellos tres, pudiendo confirmar las virtudes que Jesualdo les había descubierto. Aquí el colaboracionista ataca gente amiga y constituye una escandalosa calumnia presentarlos como *"equipo marxista que copará definitivamente a la educación escolar"*. De niña, Adelaida Faedo captó el asombro de Jesualdo, quien expresa en su obra: *"Es que Adela personifica el*



espíritu total de la Escuela. Si hay una madrecita es ella. Todos le tienen profundo respeto. Es la más clara en todo. Es la más noble y sabia en todo. Adelaida, ¿cómo fuiste modelada con tanta perfección? ¿Cuál es el camino que te recogerá después? Adelaida, cualquiera que él sea, sin embargo, creo en ti". Transcribo estas palabras porque similares sentimientos despertó en mí la Adelaida que conocí en los Institutos Normales, con sus largas trenzas, su generosa simpatía, su equilibrio y su seriedad. De Aldo Faedo debo decir que fue un maestro de elevados méritos, que hizo una limpia carrera en la que supo combinar su obra de maestro y de inspector escolar con su producción como escritor, dibujante y pintor.

A lo largo del subcapítulo, el colaboracionista va enhebrando nombres. Sólo una mente sórdida puede referirse a ellos afirmando que *"como fuerza esencialmente sediciosa (...) en el período de copamiento (...) los elementos poseídos en los mandos intermedios de los cuadros docentes les permitía dominar ampliamente la educación (...) subvirtiendo a través de las jerarquías los accesos a los cargos más relevantes del sistema escolar"* (pág. 222). La lista negra incluye nombres que nadie con un mínimo de información y de respeto por los valores éticos puede ensuciar. No le reconozco a ningún Jefe del Ejército ni a ningún miembro del Comando General del Ejército el derecho a referirse en esos términos a maestras y maestros que hicieron carrera trabajando ardorosa e inteligentemente por el progreso de la escuela pública uruguaya, con las garantías de la prestigiosa y por entonces incorrupta institución del concurso, tales como: Selmar Balbi, por quien siempre se tuvo un gran respeto como educador y como dirigente gremial; Diógenes de Giorgi, (a quien el colaboracionista llama *argentino* cuando era ciudadano uruguayo), que durante varios años ocupó la dirección de la revista del *Centro de Divulgación de Prácticas Escolares*, una de las innovadoras creaciones de D. Agustín Ferreiro; educadores de reconocida competencia y acrisolada rectitud como Carlos M. Crespi, Washington Rodríguez, Vicente Foch Puntigliano, Margarita Berreta, Dora Díaz de Fernández, Nora Almada, Ciriaco Cabrera, Nelson Abatte, Dardo Ramos, Julio Macedo, Ruben Yáñez, Ariel Castrillón, José Pedro Núñez, Eriberto Gesto, Clair de Farías, Henry Ruiz, José María Fuentes, Alberto César Frade, Luis Arbenoiz, Hugo Rodríguez, Víctor Brindisi, Nelly Navarrete Godiño, Juan Lorenzo Pons, Luis Neira, Margarita Isnardi... Por no serme personalmente tan conocidos como los anteriores, no agrego otros, pero me basta con que el colaboracionista los haya incluido en sus páginas para reivindicar su nombre y hacerles llegar, si están vivos, mi solidaridad más firme.

Varios de los educadores mencionados tan negativamente cumplieron labores en programas de cooperación internacional, a los que accedieron gracias a su distinguida trayectoria nacional. Es el caso de Henry Ruiz, Weyler Moreno, José Pedro Núñez, Walter Gándara. Desde mis distintas posiciones en el trabajo internacional pude seguir de cerca sus actividades y conocer el aprecio de diferentes gobiernos a la colaboración que ellos prestaron.

En esta sección, reservo un lugar especial para Enrique Bráyer, mencionado varias veces en *Testimonio...*. Ocupó todos los cargos de la carrera magisterial, desde el de maestro rural en Cerro Largo hasta los de mayor responsabilidad técnica. Fue uno de los grandes animadores del movimiento en favor de la educación rural, dinamizador de la creación de la Sección Educación Rural y más tarde miembro de la Comisión Asesora del ICER. Formó parte de las comisiones redactoras de los programas para las escuelas rurales (1949) y para las escuelas urbanas (1957). En el ámbito internacional, estuvo en Bolivia de 1963 a 1966 como Especialista de la UNESCO en Administración Educativa, dictando cursos de esa especialidad en el Instituto Superior de Educación Rural. En su labor formadora sabía combinar el tratamiento teórico de los temas con experiencias prácticas sobre el terreno, trabajo *de campo* que tanto aterra al colaboracionista según su pág. 220. Las enseñanzas de Brayer fueron recibidas con gran aprecio por los docentes bolivianos, directores y supervisores de escuelas rurales inicialmente formados en escuelas normales que, por aquellos tiempos posrevolucionarios, funcionaban todavía en condiciones precarias, y más tarde por los educadores uruguayos que realizaron estudios de posgrado en el Instituto Magisterial Superior, donde Brayer también impartió cursos.

Mantuvimos vínculos profesionales y personales durante cincuenta años. Lo conocí sin duda mucho mejor que el colaboracionista mentiroso e ignorante. Era Brayer un hombre serio, estudioso, austero, exigente consigo mismo y con los demás, fervoroso militante de la causa de la educación popular, amigo leal. Su biblioteca profesional (como la mía) se encuentra hoy en los anaqueles de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Fue tan fácil difamarlo desde la impunidad de la dictadura (que por ocho veces allanó su hogar) como difícil que los maestros que lo trataron durante su larga carrera olviden su persona y su palabra.

En la pág. 222 se menciona a Yolanda Vallarino como maestra que ocupara la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica. ¿Nada más? Aquí el colaboracionista perdió la oportunidad de presentar con su habitual virulencia a una de las protagonistas más impor-



tantes de la educación de mediados de siglo. Maestra de aula, maestra directora urbana, supervisora de los niveles más elevados de la enseñanza primaria, docente en los Institutos Normales y en el Instituto Magisterial Superior, coautora de los programas para las escuelas urbanas y para la formación de los docentes, dirigente sindical con especial preocupación por el fomento de la cultura magisterial, Yolanda fue el prototipo de la maestra uruguaya. Se la puede situar entre los grandes pedagogos que hicieron de la escuela primaria nacional una institución señera en la vida del país y en la de América Latina. Fue ella la antítesis más limpia de lo que el colaboracionista presenta como un oscuro movimiento de perversión de la sociedad uruguaya. Quienes la conocimos desde los años cuarenta hasta fines del siglo pasado recordaremos siempre su sabiduría, su rica experiencia, su claridad de exposición, su suave y convincente argumentación, su fineza en la captación y disfrute de los valores estéticos, la transparencia de sus valores y principios, en fin, su generosa disponibilidad para ofrecer su saber a quienes, incluso en los años de su vejez, llamaban a su puerta en busca de apoyo para mejor servir a la infancia. El magisterio actual reconoce esas virtudes y ha encontrado vías de rendirle homenaje. Y para quienes tuvimos la suerte de ser sus amigos (yo lo fui, de verdad y mucho me enriquecí siéndolo) será imposible borrar de nuestro recuerdo su encanto, su risa, sus cantos, su comprensión y su apoyo. Yolanda: no te preocupes porque figures en la lista negra; tú ganaste en buena ley un sitio superior en la lista de las obstinadas constructoras de la patria.

Julio Castro

El nombre de Julio Castro, maestro, periodista y militante de la izquierda uruguaya, aparece repetidas veces en *Testimonio...* Fuera del ámbito educativo, se le menciona en la pág. 218 como *"redactor de Marcha"*. No fue sólo redactor sino durante muchos años su subdirector, junto a D. Carlos Quijano, ilustre fundador y director de este prestigioso semanario, fundamental en la formación del pensamiento uruguayo durante varias décadas del siglo XX. Los Jefes del Ejército no son de esta opinión y consideran que *Marcha* era un *"semanario que procuraba el decaecimiento* (sic) *de los valores nacionales y frustraba generaciones de juventudes, una tras otra"* (pág. 117). Fue por su condición de periodista que entre el 21 de marzo y el 14 de mayo de 1974 Julio estuvo encarcelado, junto con Carlos Quijano, Juan Carlos Onetti, Hugo Alfaro y otros colaboradores, en el Cilindro Municipal de Montevideo, por haberse publicado en *Mar-*

cha el cuento *El guardaespaldas*, que no fue del agrado de los militares.[4]

En la pág. 279 se menciona a Julio Castro como uno de los firmantes del acta fundacional del Frente Amplio en febrero de 1971, sector político que *Testimonio...* califica en su página 280 de *"engendro comunista"*. En estos aspectos, llamémosles *extraescolares*, el rechazo de los jefes militares a la persona de Julio Castro es total.

Es igualmente objeto de denuncia y de calumnias en el subcapítulo que estoy analizando. En él, el colaboracionista nos dice que *"En el plano oficial, van llegando a la primera plana marxistas como Julio Castro..."* (pág. 218). *"Hacia 1949* –sigue diciendo en la misma página– *una nueva circunstancia termina impulsando esta ofensiva de penetración, que por entonces aparecía inadvertida para la inmensa mayoría de los uruguayos. Son aprobados los programas para las Escuelas Rurales, realizados* (sic) *por Julio Castro que copió capítulos enteros de los programas mexicanos"*.

En cuanto a lo de los Programas para Escuelas Rurales, tema al que el colaboracionista me asocia, quiero en mi calidad de participante en ese proceso ayudar al lector con informaciones que desmienten las del colaboracionista. Esos programas no fueron *realizados* por Julio Castro, como él dice, sino que resultaron de una feliz coincidencia de principios y de objetivos entre el gobierno nacional y el magisterio rural de la época. Más adelante daré mi opinión sobre las corrientes políticas de la época, que por ahora me limitaré a calificar de batllistas todavía progresistas, sector al que pertenecía D. Luis Sampedro, Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria de entonces. Dejo la palabra a Julio Castro, colaborador directo de Sampedro, quien explica en *Anales de Instrucción Primaria, Número Especial*,[5] la génesis del Programa para Escuelas Rurales: *"...a mediados de 1944 el Parlamento dictó una ley por la que se destinaron, entre otras partidas, noventa mil pesos anuales para fomento de la enseñanza agraria. Ese rubro, puesto a disposición del Consejo de Enseñanza, dio lugar a que, por iniciativa del Sr. Agustín Ferreiro, se crearan las Escuelas Granjas que actualmente existen. El 6 de diciembre de 1944 se aprobó el proyecto; al año siguiente se fundaron las escuelas. Las escuelas granjas necesitaron, por su carácter especial, de un nuevo programa de estudios. Este programa, proyecto también del Sr. Agustín Ferreiro, fue aprobado y publicado en 1946. Aunque solamente alcanzó al primer año, se aplicó de inmediato en las escuelas granjas y, al año siguiente, por resolución de abril de 1947, se extendió a todas las escuelas rurales. (...) La situación en 1948 vino a ser la siguiente: los alumnos de escuelas rurales cursaban el*



primer año ajustándose al programa de 1946 mientras que los de 2° y 3° lo hacían de acuerdo al de 1917. Como los programas fueron concebidos con treinta años de diferencia, las líneas generales de su desarrollo eran distintas. (...) Se impuso así la necesidad de terminar con este dislocamiento. El mejor modo de hacerlo sería sometiendo a una revisión general todo el plan de estudios primarios rurales. (...) El procedimiento corriente, desde 1898, para proceder a la reforma de los programas ha sido el de delegar esa tarea en una Comisión designada por las Autoridades de Enseñanza. Pero en los últimos años los maestros han demostrado que están en mayoría de edad para afrontar con eficacia y competencia la responsabilidad de dar soluciones a los diversos problemas escolares. Lo han demostrado en Consejos, Convenciones y Congresos, ya organizados por las entidades gremiales o por las instituciones oficiales de Enseñanza. Esta convicción de que el magisterio es capaz de dar soluciones a sus problemas fue lo que hizo que el Consejo de Enseñanza aprobara y apoyara las gestiones de su Presidente [el profesor L. Sampedro, repito] *tendientes a organizar un Congreso de Maestros Rurales que tuviera como objeto realizar la reforma del programa escolar. (...) Los trabajos preparatorios de elaboración del tema fueron encomendados a dos Comisiones preinformantes que trabajarían por separado, redactando sendos proyectos de programa. Una Comisión de Inspectores (...); otra Comisión integrada por Delegados de las Asociaciones de Maestros del país y por los Secretarios de la Comisión Organizadora* [que eran dos, uno de ellos Julio Castro]. *En las jornadas del Congreso –que duró del 2 al 6 de enero– se discutió en general los distintos aspectos del* programa para escuelas rurales *y se resolvió proponer al Consejo de Enseñanza el nombramiento de una Comisión que redactara definitivamente ese programa".*

Hasta aquí lo que expone Julio Castro (junto con Modesto Arón Castillo) sobre los antecedentes del muy conocido Congreso de Piriápolis de 1949. Agrego lo siguiente: la llamada Comisión de Inspectores dice en su informe: *"El conocimiento por esta Comisión de la primera parte del trabajo redactado por la Comisión integrada por delegados de las Asociaciones de Maestros, le permite suprimir este importante a la vez que extenso capítulo de su exposición de motivos, ya que, tanto en lo que respecta a los fundamentos como a los fines de la educación en el medio rural, coincide con las ideas expuestas en el referido trabajo, en sus líneas generales".*[6] Quiere decir que la Comisión de Inspectores hizo suya la propuesta de fundamentos y fines elaborada por la Comisión de delegados de las Asociaciones de Maestros.

El informe de esta Comisión, de la que, repito, formaba parte Julio Castro, comienza la exposición de *fundamentos* con esta definición: *"La educación es un hecho social por el que un grupo humano transmite a las generaciones que lo suceden su cultura e ideales. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos, y se realiza de acuerdo a fines de superación".*[7] Una nota de pie de página aclara: *"Esta definición general de la educación, con muy pocas variantes, fue adoptada en el Congreso de Escuela Rural realizado en México en julio de 1948. La Comisión que la redactó estaba integrada por los señores Rafael Álvarez Barret, Ramón García Ruiz, Manuel Cerna, Julio Castro y Jesús Álvarez Constantino".*[8]

El Congreso de Piriápolis discutió largamente los informes presentados y puedo dar testimonio de que los congresistas no opusimos objeciones a la propuesta de *fundamentos y fines* que nos propuso una de las Comisiones preinformantes ni se nos ocurrió encontrar en aquéllos plagio alguno al pensamiento de nuestros colegas mexicanos, que constituían la avanzada continental en la materia.

El Consejo de Enseñanza designó la Comisión Redactora de los Programas para Escuelas Rurales. Fuimos sus miembros: Nicasio H. García, Luis O. Jorge, Pedro P. Pereira, Vicente Marrero, Abner M. Prada, Enrique Brayer, Washington Rodríguez, Atilio Casinelli, Julio Castro, Vicente Foch Puntigliano y Miguel Soler. (Entre paréntesis, de esta lista el colaboracionista seleccionó cinco nombres para presentarlos como *subversivos*). La Comisión Redactora retuvo el concepto de educación ya transcrito y el Consejo de Enseñanza Primaria, tras escuchar la opinión, que fue favorable, de un Congreso Nacional de Inspectores de octubre de ese año, dio vigencia al Programa, sin modificación alguna, por resolución de 27 de octubre de 1949.[9]

Extraigo dos conclusiones: la primera, que es de una notoria falsedad decir que el Programa fue *"realizado por Julio Castro"*, como el colaboracionista afirma en su pág. 218. El Programa resultó de un proceso de diagnóstico, discusión y elaboración en el que participaron tanto las más altas autoridades de la enseñanza primaria como centenares de educadores rurales. La segunda, que Julio Castro no *"copió capítulos enteros de los programas mexicanos"*. Es un infundio, como creo haber demostrado.

El colaboracionista pudo también evocar la figura de Julio Castro como educador por otras razones y haber encontrado en ellas motivos para poder seguir acusándolo de *marxista, comunista* y *subversivo.* Pudo haber recordado, por ejemplo, que, siendo director de la



escuela de Villa Muñoz, en Montevideo, donde había un elevado porcentaje de alumnos de origen judío, había tenido que hacer frente en las aulas a la discriminación que se iba acentuando, para lo cual organizó con sus maestros un ciclo sobre historia de las religiones. Esto no estaba previsto en los programas oficiales pero favoreció que los alumnos de las clases superiores de primaria situaran el problema concreto que vivían en un contexto histórico-cultural universal, lo que les permitió asumir, exitosamente, una posición de mayor comprensión y tolerancia mutuas.[10]

Pese a su condición de campesino (¿o tal vez gracias a ella?) fue el inspector escolar más joven con que había contado la República, y muy pronto fue profesor de filosofía de la educación y de metodología en los Institutos Normales (fui alumno suyo en los cursos de vacaciones de 1940). Fue autor de varias obras sobre temas educacionales, presentadas y premiadas varias de ellas en los concursos anuales de pedagogía que convocaba el Ministerio de Instrucción Pública. Y así hoy podemos disponer de *El analfabetismo*,[11] *Los programas escolares vigentes; modificaciones que podrían introducirse en ellos*,[12] *El banco fijo y la mesa colectiva; vieja y nueva educación*,[13] *La escuela rural en el Uruguay*.[14]

En 1945 fue *maestro acompañante* de la primera Misión Sociopedagógica, la que fue a Caraguatá, Tacuarembó, lo que llevó a Julio a escribir en *Marcha*: *"Fuimos con el propósito de hacer cultura y nos encontramos con que antes de cada acto teníamos que dar de comer a los pequeños y a veces a los grandes"*.[15] El impacto de ese contacto de los estudiantes de magisterio con nuestra pobreza rural resultó indeleble. Yo también fui *maestro acompañante* de una de esas misiones, la que fue a Arroyo del Oro, en Treinta y Tres, algunos años más tarde. Recordemos que el colaboracionista afirma en su pág. 220 que esas misiones eran *"un medio apropiado para desarrollar un adoctrinamiento que se completaba luego en las organizaciones gremiales"*. El colaboracionista no sabe, por ignorante, que no hay mayor fuente de *adoctrinamiento* que la realidad.

Castro tuvo activa participación en los Congresos sobre Escuela Rural organizados en 1944 y 1945 por las gremiales del magisterio, en la fundación de la FUM en 1945, y, como hemos visto, en los trabajos anteriores y posteriores al Congreso de Piriápolis de 1949. Diez años después, las medidas adoptadas por otro Consejo de Enseñanza Primaria, éste de triste composición, obligaron a Julio a salir nuevamente en defensa de la escuela pública y de la escuela rural. Ya he explicado este proceso y cómo los educadores procuramos salvar nuestra obra y nuestro decoro humillado por la prepo-

tencia predictatorial, fundando el Instituto Cooperativo de Educación Rural, al que Julio, con todo su saber y su prestigio, prestó activa colaboración como miembro de su Comisión Asesora.

Como nos consta que al colaboracionista le preocuparon los vínculos internacionales de la *conspiración subversiva*, quiero mencionar algunas actividades de Julio en América Latina, "*esa América Latina* –como dijo Hugo Alfaro– *que era como el jardín del fondo de su casa*". Menciono –y la lista tal vez no esté completa– sus primeros viajes de trabajo a Chile (1943), Costa Rica, Cuba y Venezuela (1946), México, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Panamá, Honduras, Guatemala, Costa Rica (1948). Al regresar de este último viaje, invitado por la Asociación de Bancarios, pronunció dos conferencias que fueron recogidas en 1949 en el folleto *Cómo viven 'los de abajo' en los países de América Latina.*[16]

Creada en 1945, la UNESCO pronto aprovechó las competencias de Julio. Entre 1952 y 1954 fue Subdirector del CREFAL en Pátzcuaro, México, un centro asentado en una propiedad del General Lázaro Cárdenas, creado por el Gobierno Mexicano y la UNESCO para la formación de educadores de comunidad. Fui alumno del CREFAL, como ya he explicado, justamente en el período en que actuó Julio, cuyo contrato terminó antes del plazo previsto a pedido, en pleno período macartista, del Gobierno de los Estados Unidos, lo que jamás debió haber sido aceptado por la UNESCO dirigida en ese momento por Luther Evans, ciudadano estadounidense. Ya vemos que colaboracionistas los ha habido siempre, a veces en los lugares donde menos debiera haberlos. En 1966 la UNESCO le encomendó la elaboración de un informe sobre *La alfabetización en el desarrollo económico del Perú*[17] y entre ese mismo año y 1970 fue designado por la UNESCO Consejero Técnico Principal del Proyecto Experimental de Alfabetización de Ecuador, en el que Julio trabajó con generosidad, como si estuviera en su propia tierra. Todavía en 1971 la UNESCO apeló a su cooperación, invitándole a participar en Santiago de Chile de uno de los encuentros regionales organizados por la Comisión Edgar Faure, autora del prestigioso informe *Aprender a ser.*[18]

Quiere todo esto decir que cuando nos referimos a Julio estamos frente a un *grande* de la educación uruguaya y de la educación latinoamericana. El colaboracionista no supo subrayarlo, ni siquiera en beneficio de sus nefastas y erróneas tesis. Pero sí lo hicieron sus compañeros de armas al secuestrar a Julio el 1° de agosto de 1977, torturándolo y asesinándolo el 3 de ese mes, haciendo desaparecer posteriormente sus restos. Hasta hoy. En efecto, como lo afirmó en abril de 2003 la Comisión para la Paz en su *Informe Fi-*

nal,[19] Julio Castro figura entre las personas *"que fueron detenidas en procedimientos no oficiales o no reconocidos como tales, fueron sometidas a apremios físicos y torturas en centros clandestinos de detención y fallecieron, en definitiva, sea como consecuencia de los castigos recibidos –en la enorme mayoría de los casos– o como consecuencia directa de actos y acciones tendientes a provocar su muerte en algún caso excepcional"*. Agrega la Comisión: *"Los antecedentes de las personas fallecidas evidencian que la enorme mayoría de ellas no participaba en forma directa en actos de violencia ni integraban organizaciones subversivas. La fecha de su muerte pone de manifiesto, por su parte, que la mayoría de ellas se verificaron después que la sedición había sido desarticulada y derrotada y cuando sus integrantes se hallaban detenidos"*. La verdad simplemente expuesta es que Julio fue secuestrado y asesinado por las fuerzas represoras y que al día de hoy quienes crecimos con su amistad no tenemos un lugar donde expresar nuestros sentimientos junto a sus restos.

Sus familiares, las organizaciones políticas y magisteriales del Continente y de Europa y las organizaciones en pro de los Derechos Humanos, así como la UNESCO se movilizaron ampliamente luego de su desaparición. Sin resultados, como era de esperar. Se le han rendido muchos homenajes *post mortem*. En agosto de 1987 le recordamos en un gran acto que tuvo lugar en el Paraninfo de la Universidad con motivo del décimo aniversario de su desaparición. En esa oportunidad aparecieron dos obras colectivas que le estaban dedicadas: *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*[20] y *Julio Castro, educador de pueblos*.[21]

En noviembre de 1988, previa aprobación del Poder Legislativo, se dio el nombre de Julio Castro a la Escuela Urbana N° 269, ubicada en la esquina montevideana de las calles Colonia y Cuareim, donde tantos educadores habíamos asistido a sus clases. La Biblioteca de la FUM lleva el nombre de Julio Castro, lo mismo que la del balneario de Cuchilla Alta, donde Julio solía descansar. En abril de 2000, la Cámara de Senadores realizó un homenaje a Carlos Quijano, fallecido en su exilio mexicano, con motivo del centenario del ilustre periodista y pensador. El senador Enrique Rubio terminó su intervención afirmando *"que el mejor homenaje que los uruguayos podíamos hacer hoy a Quijano era averiguar finalmente cuál había sido el destino de Julio Castro, su entrañable compañero de toda su vida y de toda su Marcha"*.[22]

En 2002 se procedió al descubrimiento de una placa en el predio de la Avenida Millán 4269, Montevideo, en la que se recuerda que allí había existido el centro de detención en el cual las Fuerzas Con-



juntas habían sometido a torturas a Julio Castro. Familiares de Detenidos Desaparecidos, miembros de los partidos políticos y educadores se reunieron en un sencillo acto de homenaje al caído, allí, en el último lugar en que estuvo con vida. En noviembre de 2004 pude estar frente a esa placa, llorando a mi compañero y maestro una vez más.

No quiero cansar al lector con más detalles del fructífero tránsito por la vida de Julio Castro. Pero sí es forzoso que comente su tránsito por la muerte. El lector ya sabe que lo detuvieron en plena calle, lo torturaron y lo hicieron desaparecer en agosto de 1977. Es hora de recordar que en diciembre de 1978, un año después de este crimen, se publicó *Testimonio...* donde es presentado como un destacado miembro del *movimiento sedicioso*. La dictadura lo mató y el colaboracionista lo quiso rematar, para que su recuerdo fuera el que corresponde a un enemigo de la patria. Hasta aquí he venido poniendo dos adjetivos al colaboracionista: mentiroso e ignorante. El trato que da a uno de los más ilustres mártires del país lo convierte en el colaboracionista *miserable*.

Ni cuatro sucesivos Presidentes de la República, ni la Comisión para la Paz, ni las llamadas *fuerzas del orden*, responsables del interminable desorden que vivimos desde hace más de treinta años, ni la sociedad uruguaya, en gran parte silenciada por la dictadura, han sabido responder al clamor que se extendió a fines de 1977 por América Latina y por Europa: *¿Dónde está Julio Castro?* Permítame el lector ensayar una respuesta que no sustituye la definitiva pero que puede ayudar a esperarla: Julio Castro está en el corazón no sólo de quienes fuimos sus alumnos, sus colegas, sus amigos, sino principalmente en el corazón de los jóvenes. Colaboro con el Centro de Estudiantes de Magisterio de Montevideo cuya Comisión de Extensión realiza actualmente un serio trabajo de promoción comunitaria, que he visitado, en tres asentamientos pobres de la Capital. Sus integrantes han puesto a la Comisión el motivante y exigente nombre de Julio Castro. Y es porque, como el maestro mártir decía: *"el andar del tiempo hacia la liberación de los pueblos es constante y es, además, irreversible"*.

Ya había dado por concluida mi meditación sobre Julio Castro cuando me he sentido obligado a reabrirla, para ofrecer al lector unas pocas líneas más, de última hora. Acabo de recibir *A todos ellos*, el libro de reciente publicación en el que Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos presentan el completísimo informe



de sus investigaciones. Es una obra fundamental para la causa de la justicia y la democracia en Uruguay, a la que espero poder referirme en mi capítulo final. Me limito ahora a transcribir dos párrafos relativos a Julio, que dicen lo siguiente: *"Sus restos –según la información recibida– habrían sido primero enterrados en el Batallón 14 de Toledo y después exhumados a fines del año 1984, incinerados y tirados al Río de La Plata. Informaciones orales brindadas por la Comisión para la Paz a familiares de Castro, consignan que las fuentes militares consultadas expresaron que Julio Castro fue detenido con la intención de 'darle un escarmiento' y hacerlo desistir de continuar ayudando a otras personas perseguidas a salir del país...".*[23]

¿Qué otra cosa podía hacer Julio que *ayudar a personas perseguidas*? Había dedicado a ello toda su vida y nunca había *escarmentado.* Seguramente tampoco bajo la tortura.

OTRAS FOBIAS

El subcapítulo revela las múltiples fobias del colaboracionista. Décadas de trabajo educativo y colectivos enteros a su servicio caen bajo su hacha justiciera. Sin inteligencia ni veracidad. Ya hemos visto algunas: fobias contra Jesualdo Sosa, contra las Misiones Socio Pedagógicas, contra los educadores que protagonizaron los mejores años de la educación primaria nacional. Agrego a continuación mis argumentos frente a algunas fobias más, expuestas con el mismo ensañamiento en *Testimonio...*

Los Institutos Normales (II.NN.)

Lo que en la realidad fue un proceso de expansión y descentralización de la formación inicial de los maestros y maestras es presentado desde la primera página del subcapítulo como una manifestación más del *copamiento comunista*, al decir: *"Existían en ese entonces solamente dos Institutos Normales: uno en Montevideo, el otro en Paysandú. El comunismo infiltra ideológicamente estos dos, y con el material recogido de ellos mismos, se van creando Institutos Normales (bajo la apariencia de un real avance educativo), los que se van a oficializar quince años después, casi todos entre 1960 y 1970. Con los Institutos Normales infiltrados, se inicia entonces una segunda etapa. Ésta tiene por objetivos las Asociaciones de Maestros, cuyo carácter cultural inicial, se va volcando hacia la acción gremial"* (págs. 217 y 218).

Es un infundio decir que el comunismo infiltró los II.NN. Por lo que hace a los II.NN. de Montevideo *María S. De Munar y Joaquín R. Sánchez*, fui su alumno bajo la dirección del profesor Sebastián Morey



Otero y de la profesora María Orticochea, esta última profesora de Pedagogía. No había tal infiltración. De María Orticochea dijo el senador Martín R. Echegoyen (notorio dirigente del Partido Nacional) el 9 de junio de 1958 en la respectiva Cámara: *"...integrante del magisterio nacional, sin duda su figura más eminente en el momento actual"*.

A María Orticochea la sucedió Anunciación Mazzella. Hemos vivido juntos numerosas jornadas al servicio de la educación primaria uruguaya. Como Directora de los II.NN. hizo cuanto pudo por *infiltrarlos* pero no de sedición sino de alta cultura. Miro en la revista *Superación*, editada por los II.NN., la reseña de *actividades extraprogramáticas cumplidas por los Institutos Normales en los dos últimos años.*[24] Son 23 actividades de elevada promoción cultural, que muy bien deben haber contribuido a la formación de los futuros maestros. Ninguna de ellas revela, por ningún resquicio, la menor intención de dogmatizar las mentes. No se la menciona expresamente a Mazzella en *Testimonio...* pero hay que recordar al colaboracionista que al faltar a la verdad respecto a las instituciones falta el respeto a quienes eran sus responsables.

La creación de II.NN. en las ciudades del Interior respondió a la necesidad de dar oportunidades de estudio a sus jóvenes, sin que tuvieran necesidad de trasladarse a Montevideo. Fueron en un principio organismos cooperativos surgidos de la creatividad local, supervisados y más tarde subsidiados por las autoridades escolares, después oficializados. Fue ése un crecimiento natural, provechoso para la escuela pública, benéfico para sus ciudades de afincamiento porque constituían uno de sus raros centros de cultura y un vínculo con la Capital. *Testimonio...* lo ve de otra manera y dice en su pág. 222: *"Como fuerza esencialmente sediciosa, subvertió* (sic) *a través de las jerarquías los accesos a los cargos más relevantes del sistema escolar. Así para el período de copamiento disponían: en los Institutos Normales:..."*. Y a continuación da los nombres de directores y directoras de nueve II.NN. Conozco a algunos de ellos. Sus preocupaciones eran muy otras que las del *copamiento.*

La función inspectiva

A diferencia de otros países, la supervisión de la educación primaria en Uruguay ha sido siempre una de las garantías profesionales y éticas del sistema; me atrevería a llamarla su columna vertebral. Hasta el advenimiento de la dictadura fue confiada a maestros de experiencia y probada competencia, previa selección por concurso. Como para acceder al cargo era preciso haber actuado previa-

mente como maestro de aula y como director, los educadores los veíamos no solamente como nuestros superiores, sino también como nuestros colegas y nuestros orientadores. Esto explica la fobia con que el colaboracionista se refiere a muchos de ellos (57 en el subcapítulo) como multiplicadores de un *mensaje subversivo* que los propios controles del sistema educativo, basado éste en la laicidad religiosa y política, hacían imposible. La lista incluye inspectores técnicos, regionales, departamentales, subinspectores de zona, inspectores de los II.NN., de las escuelas de práctica, de los cursos para adultos. Ningún área queda fuera. Las calumnias son flagrantes y los ejemplos múltiples. Cansaría al lector intentando declarar mi aprecio por las personalidades que se mencionan, a algunas de las cuales conocí de cerca. Ya sé que para la clase militar mi testimonio no cuenta.

Las revistas pedagógicas

Uruguay se distinguió siempre por la variedad y riqueza de sus publicaciones periódicas al servicio de la escuela pública. Basta mencionar en el ámbito oficial *Anales de Instrucción Primaria, Enciclopedia de la Educación, Superación, Revista del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares* y las publicaciones del Departamento Editorial del Consejo de Enseñanza Primaria, en particular la revista infantil *El Grillo.* A la existencia de estas publicaciones están asociados nombres tan prestigiosos como los de José Pedro Varela, Carlos Vaz Ferreira, Agustín Ferreiro y Carlos Alberto Garibaldi. Algunas de ellas llegaban, desde luego gratuitamente, a todas las escuelas, otras a todos los maestros, otras a todos los escolares de los cursos superiores de escuelas tanto urbanas como rurales. La predictadura, la dictadura y la pobreza de la posdictadura hicieron lo necesario para que desaparecieran y hoy ni maestros ni alumnos reciben publicación oficial alguna en apoyo de su labor. Pero de tales obras de construcción y de destrucción el colaboracionista no dice una palabra.

En cambio se afana en convencer al lector de que las publicaciones independientes de los colectivos de educadores contribuyeron decididamente a la *subversión comunista.* Menciona en particular la *Revista de la Educación del Pueblo*, a la que presenta *como "Revista Oficial de la FUM", (...) "de la más pura ortodoxia Marxista-leninista",* agregando: *"Su Consejo de Redacción es el exponente del comunismo en acción"* (pág. 223). Y vuelve a aportarnos una nómina de 16 colaboradores. Muchos más podía haber mencionado porque la *Revista de la Educación del Pueblo*, fundada en 1968 por Selmar Balbi, contó con centenares de colaboradores, yo mismo entre ellos. Tuvo

una primera época hasta 1976, etapa de valiente enfrentamiento a la represión primero y a la dictadura después. En 1985, ya en el período posdictatorial, reaparece con su número 29, en cuya presentación Balbi decía: *"Ni los miles de cesantías, ni la prisión, la tortura, la muerte, el exilio, son capaces de segar las raíces, de cambiar la libre acción de los hechos fundados sobre las leyes de la historia. (...) Vivimos los umbrales de la época nueva en que vamos a aplicar nuestra experiencia. Entre otras conquistas, la educación nueva y la más alta organización de los educadores serán la gran barrera para la vuelta al fascismo"*.

La *Revista de la Educación del Pueblo* nunca fue *"la revista oficial de la FUM"* como afirma el colaboracionista. Era una revista parasindical, producto de una fundación editorial. En su primer número se decía que surgía para iniciar *"una lucha diferente, claramente distinta de la lucha sindical, independiente de la misma, pero íntimamente ligada a ella"*. El colaboracionista no dice que la FUM tuvo una primera incursión editorial en la revista *Educación, órgano oficial de la Federación Uruguaya del Magisterio*. El primer número es de agosto-setiembre de 1954 y el último que poseo es el N° 7, de mayo-junio de 1959, etapa que para el colaboracionista es de infiltración marxista en la enseñanza. El Consejo de Dirección estaba integrado por Ubaldo Rodríguez Varela, Eriberto Gesto, Tabobá Amen Pisani, Nélida Lema de Filgueira y Osvaldo Bonilla. Decían estos compañeros en su editorial del primer número: *"El contenido de Educación será esencialmente metodológico, pero acompañado también del fundamento teórico y teleológico que ayude a desarrollar planes técnicos. Tendremos secciones, asimismo, destinadas a información gremial en lo general, en lo que tiene que ver con los problemas más importantes que atañen al magisterio y que repercuten en su tarea. Al mismo tiempo que información metodológica extranjera, sección de consultas pedagógicas y bibliográficas que faciliten el estudio y conocimiento de nuestros problemas. (...) Queremos destacar que necesitamos de todo el magisterio"*. Si se examinan los contenidos de esos siete números se comprueba que, efectivamente, la revista se mantuvo fiel a su propósito de difundir exposiciones de carácter didáctico más que pedagógico, así como informaciones y análisis propios de la vida sindical, todo ello a años luz de toda manifestación subversiva. Pero, repito, el colaboracionista, que peca por su ignorancia, no menciona para nada este esfuerzo ni ningún otro resultante de las iniciativas de los maestros en materia editorial, como las revistas *Escuela, revista de ciencias de la educación* (1940-1941), *Magisterio* (1961), *Rumbo* (1961-1968), y *Punto 21, Revista de Educación* (a partir de 1972), publicadas todas ellas en la

predictadura y la dictadura y seguidas, luego de los cambios de 1984, por *Educación Siglo xxi, Ademu Montevideo, Quehacer Educativo* (ésta sí, a partir de 1987 órgano oficial de FUM-TEP) y *Voces*, de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, que se edita en Montevideo.

Si me he entretenido en esta detallada relación (a la que habría que añadir un número muy importante de obras pedagógicas editadas por iniciativa de asociaciones o grupos magisteriales) es para mostrar la creatividad editorial de los maestros uruguayos, la continuidad de su esfuerzo por servir a la escuela pública y a los educadores, llenando el vacío que con el correr de los años fueron dejando las autoridades de la educación. En ese conjunto, la *Revista de la Educación del Pueblo*, que es la atacada por el colaboracionista, ocupa un prolongado y destacado lugar, pero ni fue el órgano oficial de la FUM ni estaba al servicio de la *sedición*.

La Escuela de Villa García

La pág. 225 de *Testimonio...* le está casi toda ella dedicada, comenzando por este párrafo: *"Otra modalidad de acción organizada del comunismo tiene referencia con el planteo de determinadas experiencias escolares. Se podría analizar la de las unidades, tímida réplica del Núcleo experimental de La Mina, experiencia en trabajo social en el área rural con funcionamiento de policlínicas, pero es más ilustrativa, completa y significativa la de la Escuela N° 157 de 2do. Grado en Villa García"*.

Vamos por partes. El Núcleo de La Mina y la Escuela de Villa García nunca guardaron la menor relación, lo que tal vez haya constituido una pérdida neta para ambas experiencias pedagógicas. Así, pues, nunca estuve en la Escuela de Villa García ni recuerdo haber conocido a José Pedro Martínez Matonte, su Director. Pero conservo un pequeño libro titulado *Villa García por dentro; una experiencia educacional interrumpida.*[25] No narra con la claridad deseable esa experiencia pero transcribe en una primera parte *El diálogo* (1983), o sea una entrevista concedida por Martínez Matonte, y en una segunda parte *El informe* (1970). Ambos bastan para desmentir las acusaciones de *Testimonio...* La entrevista muestra un educador a mi juicio completamente distante de una pedagogía adicta a cualquier ideología de partido. La suya, más bien, parece emparentada con las corrientes de la época que auspiciaban, al decir de Paulo Freire, una *pedagogía como práctica de la libertad*, con componentes cooperativistas, ecologistas, autogestionarios, de fomento de la participación popular y de integralidad de los objetivos. Pero tampoco sería justo que yo situara el ensayo, con los pocos elementos que

poseo, en una determinada escuela pedagógica, porque, según aquella entrevista, Martínez Matonte se muestra en guardia frente a las verdades acabadas.

Los párrafos siguientes (en boca de Martínez Matonte) ilustran lo que acabo de decir: *"...ese tipo de organización social amplia y diversificada, tendiente al poder de discrepancia que es en el fondo la base de la democracia... (...) El hombre se hace libre. Busca la libertad. (...) El educador debe ser un integrante más de ese complejo. Y entonces tiene poder de opción. (...) Juega su vida en función de la totalidad, en el ilimitado campo de la educación. (...) Educar con la comunidad es integrarse a la comunidad. (...) El integrarnos a la comunidad implica el abrir la escuela para adentro y para afuera. (...) Si, como pienso, democracia es el derecho a la discrepancia, entonces, te digo que sí, que se educa para la democracia... (...) Lo mismo que 'para la libertad'. Siempre que se agregue, si queremos lograrla, un ingrediente imprescindible para intentar llegar a ella. Ese ingrediente se llama res-pon-sa-bi-li-dad. Toda actitud enfrentada con responsabilidad es una actitud libertaria. La misma actitud tomada sin responsabilidad puede ser, y generalmente lo es, liberticida (...) ...cuando pretende que su libertad es la única válida... y pretende afirmarse en poseedor de la verdad como si realmente pudiera poseerla".*

Testimonio... dice, siempre en la pág. 225: *"El Cuerpo Inspector de Montevideo se pone tenso ante la experiencia y el Inspector Regional Nelson Abatte hace un informe delirante dando cuenta de la acción que se desarrolla: Policlínicas, Imprenta, Bibliotecas, Equipos Sonoros* (sic), *expresando* [el Inspector Abatte]: *'La experiencia como culminación de un proceso de dos décadas es una equilibrada conjunción de saberes culturales, científicos y pedagógicos obrando con fina sensibilidad y en clima de efectiva solidaridad social y humana en la entraña vital caliente del grupo y la sociedad global cambiante que es Villa García'".* Y *Testimonio...* concluye: *"La experiencia fue frustrada oportunamente por las nuevas autoridades".* El Informe del Inspector Abatte era de 1970. Las *nuevas autoridades* fueron las de la dictadura.

El Informe que transcribe Martínez Matonte en su libro no identifica al autor del mismo. Varios participantes en la experiencia de Villa García –quienes, cabe agregar, continúan comentándola muy favorablemente–, me han confirmado que su autor fue Abatte. No es un informe *delirante* sino *entusiasta*, en el cual se describen los distintos trabajos que desde 1952 tenían lugar en la Escuela de Villa García, que pasó de 477 alumnos iniciales a los 1.017 que tenía en 1970, con aumentos considerables de la promoción y una



sensible disminución de la repetición y la deserción. La Escuela se había convertido en la *Unidad Educacional Cooperaria de Villa García*, y en ella actuaban, como un equipo, la dirección, los maestros, otro personal especializado y los padres de familia y vecinos. Así, la Escuela se fue dotando de biblioteca, liceo habilitado de 1° a 4° años (350 alumnos, 60 profesores, 10 de ellos maestros, todos honorarios), desarrollo de actividades artesanales y vocacionales, policlínica médica (medicina general, prevención prenatal, control de embarazos, odontología), comedor escolar (400 escolares por día durante 280 días/año), granja cooperaria escolar (que explotaba 2,5 hectáreas), programa cooperario de construcciones escolares, etcétera. Desde el punto de vista de la organización, Abatte destaca el funcionamiento de la Asamblea de Padres, de la cual la unidad ejecutiva es la Comisión de Fomento, de la asamblea de maestros, de la junta escolar. El maestro ha devenido Maestro-Equipo y la escuela Escuela-Equipo. Y en cuanto a lo pedagógico/didáctico se enumeran innovaciones como la planificación *"por unidades didácticas comprensivas y aprehensivas del paisaje como eje directriz"*, *"...intentos serios de flexibilizar la organización mediante ensayos por ciclos abiertos al cambio, ensayando, rectificando"*, la planificación de la enseñanza de la ortografía *"a partir de investigaciones pedagógicas sobre vocabulario básico de la Comunidad"*, la introducción de un *"programa eje, coordinador del sexto escolar y el primero de enseñanza media"*.

Señala Abatte el significativo aporte de la comunidad, que se estima en más de 40 millones de pesos y la *"total ausencia de la contribución del Consejo de Primaria"*. Y termina su Informe recomendando *"la adopción de resoluciones aprobando la experiencia y las líneas de trabajo proyectadas en el Plan Tentativo (1971). En apoyo de las metas allí descritas, votar recursos humanos y económicos que permitan alcanzarlas, como modo de estimular, consolidar, enriquecer y perfeccionar la experiencia"*.

No pudo ser, porque esto fue propuesto en 1970. El país se encontraba en plena predictadura, la cual no estaba para acompañar este tipo de experiencias en que se articulaban la organización comunitaria y la educación. No en vano Martínez Matonte había dicho en la entrevista ya reseñada: *"...cuántas veces nos ocurre, y nos ha ocurrido siempre, que todo depende de hasta dónde nos aflojan el hilo los dueños de la 'fuerza'. Y cuando creen que ya no nos pueden aflojar más, pegan el tirón... y se acabó el ensayo"*.

La lucha por ser hombre, de Margarita Isnardi

En su variada colección de fobias, el colaboracionista dice en la pág. 224: *"Librería Ejido realiza exposiciones de libros con el apoyo de las inspecciones departamentales, con diapositivas de viajes, películas, y regalos de colecciones de libros y publicaciones como 'La lucha por ser hombre' de Margarita Isnardi, Maestra comunista riverense ya fallecida becada a París y Moscú"*.

No tengo comentarios que hacer respecto a la Librería Ejido, que nunca conocí y que en la página anterior es presentada como *"centro de difusión de material marxista"*. Que en ella se hicieran exposiciones de libros, con películas y diapositivas de viajes, parece estar en la naturaleza del quehacer deseable para cualquier librería. Que se regalaran libros parece todavía mejor, especialmente cuando uno de los libros regalados, siempre según el colaboracionista, era *La lucha por ser hombre.*[26] Pero presentado en el contexto de *Testimonio...* esta obra y su autora aparecen como componentes a destacar de la *subversión* general que se denuncia. Y es a esto que quisiera referirme.

Leí hace años *La lucha por ser hombre*. Luego la vida me apartó de esa obra. Vuelvo ahora a ella gracias a un ejemplar que me ha sido cedido por una madre de familia que lo había adquirido y leído como apoyo en la educación de sus hijos. Es un libro de más de trescientas páginas, editado en 1970. Contiene un *Prólogo imposible* que, curiosamente, no tiene autor. La obra vio la luz cuando Margarita ya había fallecido y la portada nos dice que *"los materiales fueron revisados por tres especialistas"* cuyos nombres se indican. La explicación de estas características está en el hecho de que Margarita no *escribió* el libro, sino que lo *dictó* encontrándose gravemente enferma, siendo lo dicho por ella posteriormente desgrabado e impreso. No resisto a la tentación de transcribir a continuación los párrafos más significativos de ese *Prólogo imposible*. Siento que no debo incluirlo como mero anexo sino como parte de mi protesta ante la bajeza de haber escrito el título de la obra y el nombre de la extraordinaria mujer que fue su autora en un libelo lleno de fango y de ignorancia.

"... pocos como ella dieron a la fugacidad de su tiempo la dimensión de una existencia realizada. Porque la vida de Margarita Isnardi tuvo la densidad trágica de los señalados.

Vivió para la acción y la sabiduría y enfrentó a la muerte con una increíble y férrea lucidez. Para ella, la ciencia fue un modo de expresar su rigurosa y esperanzada concepción de la vida y de traducirla con sacrificio. Pocas veces se conjugó la objetividad del saber con un

modo poético de vivir; el dolor lacerante con el obsesivo cumplimiento del deber; la búsqueda de una verdad trascendente, con el compromiso con su tiempo.

Estaba tallada en la implacabilidad del heroísmo.

Este es un libro escrito en una larga carrera contra el dolor y la muerte. La palabra lucha de su título era un imperativo de su conducta (...).

Saber y enfrentar. Padecer y darse. Conocer su destino y mantener hasta el fin la alegría de vivir, la esperanza en un mundo que ella sabía empezando dialécticamente aquí y ahora.

Sí, todo heroísmo.

En París corría el otoño de 1962. Ella venía de un congreso científico realizado en Bruselas.

–'Henri Wallon ya no recibe, me dijeron en la Sorbona. No era difícil comprender el sentido de aquellas palabras. Pero Paul Delanoue hizo el milagro de que un día llegáramos bajo la llovizna del París otoñal a la casa sobria y gris del Maestro (...). Él había abandonado su lecho y allí, en su escritorio, enjuto y envuelto en una aureola de lejanía, estaba la más grande figura de la Psicología contemporánea, el hombre que poseía en la especialidad de su saber la ascendencia de la cultura francesa y una posición original basada en la síntesis de las corrientes más significativas.'

De este modo, en uno de sus densos días de trabajo, a requerimiento imperioso de sus íntimos, Margarita Isnardi empezó a escribir lo que ella se resistía a llamar sus diálogos con Wallon. (...).

Muy pocos saben cuál fue el resultado de aquel altísimo diálogo.

–Escriba, Margarita, escriba eso. Yo le haré el prólogo a su obra–. Exigencia y promesa del maestro que ella valoró en lo que tenía de deber. Y el venerable anciano juntó con sus manos libro tras libro de su obra para dedicarlos: "A Margarita" (...).

Poco después del regreso de Margarita, la muerte llegaba a la casa sobria y gris del maestro bajo la llovizna otoñal de París.

El destiempo le impidió escribir estas páginas. Por eso éste es un prólogo imposible.

Es duro escribir estas palabras sin que ella pueda imponernos el recato de una modestia que conocía lo ilimitado de la ciencia y atribuía el más merecido de los elogios a la generosidad dc la gente (...).

Se graduó de maestra, el primero y más querido de sus títulos, a la edad de dieciséis años. Hacia Minas de Corrales, los campos de Rivera la vieron, jinete en briosos caballos, hacer los caminos de su

experiencia rural. Pero aquella niña ya llevaba en su vocación la grandeza de su destino. Por incitación venida del propio ámbito familiar enderezó su voluntad al rigor de la ciencia (...).

Su personalidad estaba configurada con imperativos implacables. Se planteaba el conocimiento como acción y su conducta arraigaba en la profundidad de la vida.

'Pocas vidas más fieles a sí misma –reconocía uno de sus camaradas más íntimos–. La conocí siendo una niña y la vi crecer hasta la sabiduría. Hizo la prueba de los caminos más áridos y los desamparados de los barrios marginales, los campesinos de los rancheríos, todos los que un día la conocieron por su ciencia o su lucha la recordaban con unánime amor. Es tal vez la única persona del país sobre la que nunca escuché una palabra adversa.'

Desde su frontera riverense a Europa, desde los ranchos a los congresos científicos y la cátedra, desde la niña maestra rural a la joven sabia, sólo hubo el trazado de un camino sin atajos; saber con hondura y servir con sacrificio. Desdeñaba, pese a su espíritu poético, la esterilidad del saber contemplativo. Su compromiso con la vida y con la ciencia fue frontal (...).

En la línea magisterial hizo las especialidades que consideraba más trascendentes: 'Jardinera' y 'Psicopedagogía'.

Rivera la vio impulsar la creación de las clases jardineras y la creación del Instituto Normal, donde fue directora casi a la edad de sus alumnos.

Pero dos signos flanqueaban su saber y su fe en el ejercicio de la educación: las ciencias biológicas y psicológicas y la lucha por un mundo liberado de la miseria. De ahí que su concepción de la Psicología, lejos de ser epigónica de la línea walloniana, sea una lúcida coincidencia, donde ella no pocas veces aclara y amplía el pensamiento del Maestro. Por otra parte, su posición ante la problemática social estaba iluminada por un conocimiento histórico y sociológico de extrema solidez y sostenida por una acción que sentía como necesidad vital. (...) Concebía la Psicología en su integral complejidad como un esfuerzo científico conjunto y creciente referido a un ser viviente puesto en la historia, viviendo la problemática de su tiempo y de su medio (...).

En los últimos años dirigía una de las clínicas más prestigiosas de Latinoamérica, a la que había denominado Henri Wallon. Sus puertas estaban siempre abiertas para el sufrimiento y el consejo. En ella dictó para médicos y colaboradores algunos cursillos de real significación. La muerte la sorprende planeando un curso de neuropsicología (...).

Su palabra era escuchada con excepcional respeto en los círculos médicos y pedagógicos, llegando a ser persona de consulta, por los profesionales más distinguidos del país. Sus conferencias eran seguidas por auditorios de profesionales y padres ávidos de su saber y su experiencia.

Pero nada de eso conmovía su modestia.

Terminó este libro, 'La lucha por ser hombre', con la alegría de un deber. Nada más. Ya estaba con otra cosa: estudios sobre epilepsia que quedan inconclusos, la esperanza de saciar su sed de descanso en otra forma de lucha (...).

Pero ya conocía su destino y eso le hizo decir poco antes de su partida: 'Qué fugaz es el tiempo que no nos deja meditar a la sombra de la nostalgia'.

Su vida se apagó con el verano, cuando el otoño doraba las últimas uvas y el cielo estrellado iba a flotar sin su mirada sobre el antiguo limonero.

Sí. Fugaz. Pero denso y poderoso.

Su tiempo".

Hasta aquí, fragmentos de este prólogo *imposible* y anónimo, este retrato de Margarita Isnardi, que he transcrito para que el lector joven no corra el riesgo de quedar con la imagen primaria, falaz e irreverente que el colaboracionista inserta en su inadmisible lista negra. Y para que, cuando pueda, lea *La lucha por ser hombre.*

En cuanto al contenido de la obra, responde sobradamente a las ponderaciones del prologuista. Constituye una extraordinaria puesta al día de lo que hasta 1970 podía saberse en materia de psicopedagogía. Sus cuatro partes son: *Las corrientes psicológicas experimentales, La lucha por ser hombre, El crecimiento, La escolaridad.* Es lástima no disponer de espacio para ofrecer al lector algunos párrafos reveladores de la calidad de este libro. Sin embargo, por su actualidad, no quiero negarme el placer de transcribir algunas líneas de la última página:

"Los niños de hoy, que se acercan a la pubertad, impregnados por el progreso tecnológico-científico, prefieren conocer el funcionamiento de los aparatos mecánicos, saberlos manejar y disfrutar con ellos, a jugar libremente.

Para organizar una escuela que sea un centro de vida y experiencia, donde el niño no se aburra con el aprendizaje de las técnicas básicas y utilizar el conocimiento prácticamente, habrá que quemar el viejo sistema escolar. Así se solucionará el problema de la indisciplina y del menoscabo a la autoridad. Los conocimientos aprendidos

de una manera formal no sirven de guía para la acción y no se utilizan para vencer obstáculos de la vida corriente.

El problema es saber muy bien cómo vamos a sustituirlos.

Es tarea que incumbe a las autoridades técnicas, a los maestros, a la familia, a la sociedad y a la escuela, como centro vecinal.

De otra manera la escuela seguirá siendo 'la isla' en un medio social que se deteriora por un proceso de cambio. Además, no se puede concebir la estructura viviente del cambio, su transición, coexistiendo con partes aisladas e inertes.

Inevitablemente el cambio, con lo positivo y negativo de la época, llega a la escuela. Porque ella y los niños son cosas concretas, insertas en el dinamismo general. No pueden quedar a la orilla de los acontecimientos.

Es necesario cambiar la escuela, reformarla, actualizándola en sus fines y en sus métodos. Para ello se necesita el apoyo general del pueblo y el pensamiento colectivo sobre el proyecto de cambio".

No se podría expresar mejor, ahora, treinta y cinco años después, lo que conviene a Uruguay. Hoy está en pleno funcionamiento en Montevideo un instituto interdisciplinario de recuperación psicopedagógica creado por un grupo de alumnos de Margarita al que han puesto en su homenaje el nombre de Instituto Margarita Isnardi.

Federación Uruguaya del Magisterio (FUM)

Además de la errónea mención a la *revista oficial de la FUM, Testimonio...* se refiere a la Federación Uruguaya del Magisterio en su pág. 222, en la cual dice: *"Desbaratado el Núcleo de La Mina, enorme esperanza del marxismo, toda la actividad se vuelca sobre la acción gremial de la Federación Uruguaya del Magisterio. Ésta ya había vinculado a sus cuadros dirigentes otros sectores de la actividad estudiantil, universitaria y obrera, lo que vendría a ser el primer paso para la culminación de integración con la CNT ya copada por el comunismo (...). Se integran comisiones de Cultura que integran: Selmar Balbi, Fidel Vitola Reale y Severo Ibáñez".*

Creo haber puesto en claro lo del Núcleo *como esperanza del marxismo* en la primera parte de este libro. Lo de los vínculos entre maestros, estudiantes, universitarios y obreros me parece obviamente deseable en una sociedad democrática. Que la FUM haya sido o sea parte integrante de la CNT me parece excelente; nada puede reprocharse a que los trabajadores de la enseñanza primaria mantengan relaciones estrechas con la central de todos los trabajadores del país. Y en cuanto a las comisiones de cultura ¿qué hay de reprobable en que existan en una organización magisterial? Pero com-



prendamos al colaboracionista: éste es parte de un dispositivo militar dictatorial para el cual todas estas palabras (magisterio, estudiantes, universitarios, obreros, cultura) simbolizan el enemigo que ha de ser combatido.

Y lo combatieron: asesinaron a Julio Castro, hombre de la FUM, asesinaron a los maestros Elena Quinteros, Gustavo Inzaurralde, María Emilia Islas y Cecilia Trías, asesinaron a Álvaro Balbi, hijo de Selmar Balbi, cofundador y primer Secretario General de la FUM, encarcelaron a los dirigentes, obligaron a otros a exiliarse, usurparon la sede social, la *Casa del Maestro* en la calle Maldonado, utilizando el espléndido local para sus propósitos, y en 1978, valiéndose de *Testimonio...*, calumniaron a esa institución técnico-gremial, a la que me unen tantos lazos profesionales y afectivos, pues me honro de haber sido también uno de sus cofundadores y su primer secretario rentado. No pudieron con ella; los militares golpistas no pueden ni podrán con los maestros y menos aún con las maestras.

El 1° de agosto de 1995 la Cámara de Representantes rindió homenaje a la FUM con motivo de cumplirse cincuenta años de la fundación de la misma. Hubo de todo. La primera legisladora que tomó la palabra hizo un discurso de circunstancias falseando el propósito del homenaje al comenzar diciendo que la Cámara rendía *"homenaje al magisterio nacional"*, sin mencionar a la FUM en ningún momento de su extensa alocución llena de los lugares comunes que afloran cuando los políticos se sienten obligados a referirse a nuestra profesión. Concluyó solicitando que la versión de sus palabras fuera enviada al Ministerio de Educación y Cultura, al CODICEN, al Consejo de Educación Primaria y a las Inspecciones Departamentales de todo el país, omitiendo su remisión a la FUM. A esta legisladora habrá que darle lecciones de historia... y de cortesía.

Los siguientes oradores habían sido todos miembros del cuerpo docente nacional. Uno de ellos, que se identificó como representante del Partido Nacional, comenzó corrigiendo a su predecesora al afirmar: *"La Cámara ha sido convocada para realizar un homenaje en conmemoración de los cincuenta años de la FUM"*. En uno de sus pasajes dijo: *"La FUM, como tantos otros sindicatos en el país, fue un objetivo a eliminar del contexto nacional de la reivindicación sindical durante el período de la dictadura; durante esos años, el sindicato, ese referente de los maestros, dejó de tener vigencia. Luego vino 1984 y ahí apareció nuevamente la iniciativa de repensar la Federación"*. El mismo tema fue evocado por otro orador (que se identificó como representante de Nuevo Espacio) en los siguientes términos: *"En esa larga y triste situación provocada por la dictadura, compartimos con los maestros la angustia de aquellas listas negras, en las que*

nunca sabíamos qué nombres figuraban, si el nuestro estaba o no incluido, y quién iba a ser radiado de la actividad de la enseñanza –que cada uno tomaba como parte de su propia vida– por razones de índole política". Aludiendo a la importancia de fomentar el espíritu crítico, señaló que *"en definitiva, determina que nunca nos dobleguemos cuando una arbitrariedad pretende llevarse por delante al país y a la sociedad toda. Esto también es un logro importante del movimiento sindical y, en particular, de la FUM"*. Hablando en nombre del Encuentro Progresista-Frente Amplio, el último de los diputados oradores, miembro él mismo de la FUM durante los últimos veinticinco años, pasó revista a la historia del movimiento sindical magisterial, calificando positivamente la labor de numerosos maestros, cuyos méritos detalló. Subrayó, como lo habían hecho otros oradores, el hecho de que las preocupaciones de la FUM no habían sido meramente reivindicativas, al luchar por las condiciones salariales de los educadores, sino que habían contribuido al debate de los aspectos técnicos de la docencia, particularmente a través de la labor de las Asambleas Técnico Docentes. Y concluyó diciendo: *"El Parlamento se enaltece al realizar este homenaje a la FUM"*.

Por su parte, el Presidente de la Cámara destacó la presencia en sala, entre otras personas, de integrantes de la FUM, mencionando expresamente a Ubaldo Rodríguez Varela, Carlos Crespi, Ruben Cosemini, Luis Gómez, Héctor Florit y Vicente Foch Puntigliano. Al final de la sesión dijo: *"Esta es la primera vez que el Parlamento abre sus puertas a un gremio. Esta noche nos sentimos orgullosos de haberlo hecho"*. Por unanimidad, la Cámara aprobó *"que la versión taquigráfica de la presente sesión sea enviada al Ministerio de Educación y Cultura, al CODICEN y a la Federación Uruguaya del Magisterio"*.

En el transcurso del homenaje, los oradores mencionaron –desde luego en términos siempre positivos– los nombres de 35 educadores. De ellos, *Testimonio...* había presentado de manera totalmente negativa los diez siguientes: Carlos Crespi, Luis Gómez, Vicente Foch Puntigliano, Julio Castro, Jesualdo Sosa, Selmar Balbi, Alcira Legaspi, Yolanda Vallarino, Diógenes de Giorgi y Miguel Soler. Pero en la Cámara no se oyó una sola voz que los desagraviara. *Testimonio...* era en 1995 un documento o bien desconocido o bien olvidado, tal vez menospreciado.

Varios oradores se refirieron a la difícil situación salarial del magisterio, en general como un ingrediente casi natural de la profesión docente. Una legisladora reveló bien su precario pensamiento en la materia al agradecer la labor cumplida –dijo– por *"una persona que*



trabaja con dedicación, con responsabilidad y, sobre todo y más que con el énfasis y la fuerza de la palabra, con Amor. Palabra que escribimos con mayúscula, porque se necesita mucho amor para seguir por este camino, recibiendo tan escasos salarios que se ven obligados a diversificar sus tareas para poder vivir dignamente". (...) "Gracias por esa labor silenciosa y humilde". Palabras amables, de mera circunstancia, totalmente insuficientes como reflejo del sentido de responsabilidad de la mayoría de los legisladores quienes, al votar los sucesivos presupuestos, permiten que un maestro de curso de primaria perciba, al término de su carrera, a la fecha en que escribo –fines de 2004– 8.000 pesos uruguayos mensuales (unos 300 dólares, o sea 250 euros).

Dice Lydia Ducret en el editorial del N° 54 de *Quehacer Educativo* (éste sí actual órgano oficial de la FUM): *"Vivimos tiempos difíciles. Más que vivirlos, los padecemos. En este mundo globalizado en el que sufren más los que menos tienen, el funcionamiento de la escuela pública uruguaya está gravemente comprometido. Los maestros siguen viendo menguados sus ya magros ingresos, pero a pesar de ello contiNúan apostando a una escuela pública uruguaya prestigiada socialmente, con una función histórica de innegable trascendencia, que siga siendo la matriz de referencia para cualquier proyecto de equidad. (...) Por nuestra parte, les aseguramos nuestro firme compromiso de seguir defendiendo la escuela pública uruguaya como la escuela de todos, y de seguir estando junto a los maestros de este querido y castigado país, porque creemos en ellos, en el trabajo permanente y sostenido que llevan a cabo todos los días, y porque creemos en la esperanza".* Éste es el lenguaje que esperábamos quienes fundamos la FUM en 1945. El largo y criminal paréntesis impuesto por la dictadura ha fracasado. Los maestros y las maestras vuelven a ser, mucho más que los gobernantes, consecuentes con el legado de Varela.

Yo también soy objeto de fobia

En el subcapítulo relativo a la enseñanza primaria, *Testimonio...* me menciona repetidamente. Aparezco en la pág. 218 como miembro de la Comisión Redactora del Programa para Escuelas Rurales de 1949, por cierto en muy buena compañía, de la que soy hoy, lamentablemente, el único sobreviviente. El colaboracionista comenta que los autores que menciona *"recién años más tarde mostrarán su verdadera identidad política"*. Como he aclarado en páginas anteriores, *mi verdadera identidad política* no es la que me atribuyen los Jefes del Ejército. La oportunidad que se me brindó de colaborar en la redacción de aquel programa constituyó para mí una de las más

felices de mi carrera profesional al poder aportar mi experiencia, por entonces todavía escasa, a la causa de la educación uruguaya, y al poder aprender tanto como aprendí de quienes, como mis compañeros de Comisión, eran muy competentes en materia de educación rural.

En la pág. 221 el colaboracionista comienza a hablar del Núcleo de La Mina, incurriendo en errores que es preciso corregir. Dice que yo presenté el proyecto de Núcleo *"sobre la base de este Centro"*, y el centro mencionado es la Misión Permanente que por aquellos años venía funcionando en Centurión, en el mismo departamento. Falso. Ya he explicado cómo en 1954, de regreso de una beca de año y medio en el CREFAL, redacté y propuse el *"Proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental"*, que no fue una réplica de anteriores experiencias uruguayas sino una adaptación a nuestro país de ideas y formas organizativas latinoamericanas. El colaboracionista no lo sabía. Si lo hubiera sabido seguramente no habría perdido la oportunidad de afirmar que yo introduje en el país ideas y prácticas *foráneas*.

Afirma luego que el proyecto de Núcleo había sido *"aprobado por la Federación Uruguaya del Magisterio"*. También falso. La FUM no conoció el proyecto con anterioridad a su aprobación y no adoptó ni entonces ni más tarde posición respecto del mismo. Recién en 1961, en el marco de otras medidas más generales, se pronunció sobre el proceso de educación rural de aquellos años. No es un reproche. El Núcleo y otros trabajos de educación rural tuvieron una marcha coetánea a la de la FUM. Esto es todo.

Agrega el colaboracionista que el proyecto fue aprobado *"ingenuamente por el Consejo Nacional de Educación Primaria en 1957"*. Es una ofensa gratuita (una más) a los miembros de ese Consejo, en particular a su Presidente, profesor Oscar Secco Ellauri. También es erróneo decir que el Núcleo fue creado en 1957. Lo fue, por resolución de dicho Consejo, el 7 de octubre de 1954. Dejo a un lado por ahora el cuarto párrafo de la página 221 de *Testimonio...* que intenta mostrar nexos ideológicos entre el Núcleo y la guerrilla rural. Más adelante se da la lista de algunos de los docentes del Núcleo, plagada de errores, como ya he comentado.

Aquí me gustaría lamentar y criticar una omisión. No es posible para nadie referirse al personal del Núcleo de La Mina sin incluir en él otros nombres de prestigio. Yo no los proporcionaré ahora; no tengo derecho a hacerlo por respeto a los interesados. Pero sí me siento habilitado para reprocharle que no haya incluido el nombre de Nelly Couñago Soriano, mi primera esposa, fallecida años des-

pués en México. Porque Nelly fue, en mayor medida que nadie, el alma del Núcleo. Maestra urbana y rural de larga trayectoria docente, se destacaba por sus extraordinarias dotes para estimular las vivencias estéticas de todos, de los maestros, de los vecinos y vecinas de todas las edades y, sobre todo, de los niños y los jóvenes. Fue por eso que actuó entre 1954 y 1960 como Maestra de Educación Estética del Núcleo. En las condiciones sociales en que se desarrollaba la experiencia, su actividad educativa resultaba fundamental. En el Núcleo se cantó, se danzó, se recitó, se hizo teatro de actores y de títeres, se jugó, se organizaron festivales en pequeña escala y también multitudinarios, se presentaron exposiciones, se practicaron deportes, en fin, gracias a los estímulos de aquella maestra, que se supo apoyar al principio en un armonio a pedales –con el que llegó un día a La Mina, radiante, el Inspector Crespi– y más tarde en su propio acordeón, la sufrida población de un medio campesino pobre gozó de frecuentes jornadas de alegría e ilusión. Incluyendo sábados y domingos. Y los maestros de La Mina, los de Cerro Largo, los del país y más tarde varios centenares de Bolivia tuvieron oportunidad de aprender de ella, a través de sus pláticas, sus demostraciones en directo, sus artículos en el *Boletín para Maestros*, las técnicas propias de la promoción de una de las áreas más gratas pero más olvidadas del quehacer educativo. Sin percibir retribución adicional alguna, sacrificando muchas veces buena parte de sus vacaciones de invierno y de verano.

No me lleva a expresarme así mi amor de esposo y mi admiración de colega sino el sincero convencimiento de que el Núcleo ganó, gracias a su trabajo, una inmensa proporción del afecto que el vecindario le brindó progresivamente. Fue una competente vía de acceso a los sueños dormidos de la gente, una suscitadora de la alegría, un apoyo permanente de orden personal y profesional, un infatigable puntal. Permítaseme que la recuerde ahora en su charret, emponchada, sola por caminos difíciles, a veces bajo la lluvia, regresando a nuestra escuela/hogar en la oscuridad, todavía con fuerzas para conversar con las otras maestras, para preparar el trabajo del día siguiente, para seleccionar un poema de Antonio Machado que ofrecería, ¡y con cuánto éxito! a los niños de aquellas cuchillas, aparentemente perdidas y, gracias a un trabajo educativo bien integrado, insertas para siempre en la historia de la escuela uruguaya. Pero el colaboracionista fue o es un ser rústico y no estaba en 1978 para apreciar cuán *subversivo* de la penosa realidad fue el trabajo de Nelly. Y no es preciso que me disculpe ante el lector por estas referencias personales, porque todo lo que vengo escribiendo resulta a la vez profundamente personal y seriamente profesional.

El sexto párrafo de la misma página 221 dice: *"El grupo fue desarmado en 1960 por el Dr. Felipe Ferreiro. Miguel Soler abandona el país y se refugia en UNESCO, donde actúa como secretario privado del Director General, lo que no le impide aun autodesignarse en 1975 como representante del Uruguay en el Simposio Internacional de Alfabetización de Irán el 3 de setiembre de 1975".*

Vamos por partes, pues los disparates transcritos lo requieren. En las once palabras de la primera oración hay cuatro errores. Los trabajadores de La Mina no constituían un *grupo* sino un *equipo.* La palabra *grupo* trasluce un hálito conspirador que no viene al caso. Nuestro equipo no fue *desarmado.* Es ésta una palabra que se le escapa al colaboracionista, seguramente por su condición de *hombre de armas.* El Núcleo de La Mina no pudo ser desarmado porque nunca tuvo un arma. La operación de desarme tuvo lugar, dice el colaboracionista, *en 1960.* Falso. En 1960 se trabajó normalmente en La Mina. La resolución que afectó su funcionamiento fue adoptada el 13 de marzo de 1961. Y no por el *doctor Felipe Ferreiro* como se afirma, sino por la mayoría del Consejo de Enseñanza Primaria.

La oración que sigue me obliga a mayores precisiones, porque en ella se miente respecto a mi persona. Y se la calumnia. Se dice que yo *abandoné* el país y que me *refugié* en la UNESCO. Mi versión es la siguiente: después de haber presentado mi renuncia al cargo de director del Núcleo pasé a ejercer funciones en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, por entonces dirigido por el doctor Isaac Ganón. Se me había invitado, previa selección por concurso, a colaborar como especialista en el área rural en una investigación, que coordinaba el profesor Germán Rama, sobre la juventud nacional. Tras algunos meses en esa labor, recibí una consulta de la UNESCO sobre si estaba dispuesto a aceptar que mi candidatura fuera presentada al gobierno de Bolivia como Especialista en educación rural. En el pasado, la UNESCO, que conocía perfectamente nuestro trabajo en La Mina y que había colaborado eficazmente en él como ya he explicado, me había hecho llegar ese tipo de consultas ofreciéndome trabajo en otros países de América Latina. Mi respuesta había sido siempre negativa, aduciendo que mientras pudiera desempeñarme útilmente en Uruguay no dejaría de hacerlo. Producida la crisis y ante la nueva invitación, lo primero que hice fue consultar a mis colegas y amigos de mayor confianza para que mi decisión respondiera más al interés de nuestra causa que a mis conveniencias. En efecto, varios trabajos de neutralización de la política del Consejo estaban en marcha con mi activa participación. Me importaba, principalmente, el funcionamiento del recién funda-



do Instituto Cooperativo de Educación Rural y no me parecía leal suspender mis responsabilidades sin conocer el punto de vista de quienes compartían ese esfuerzo. La respuesta unánime de Julio Castro, Enrique Brayer, Abner Prada y Homero Grillo, hoy todos ellos ya fallecidos, lo que no quita firmeza a lo que afirmo, fue: *"Vete, así quedará demostrado que fuera de fronteras se aprecia mejor que aquí tu experiencia y la validez de nuestras propuestas"*.

Ese contrato inicial con la UNESCO tuvo una duración de un año, vencido el cual volví a consultar a mis compañeros, con idéntico resultado, aceptando entonces la renovación de aquél por dos años. No me privo de decir con cierto orgullo que entre 1961 y 1982, fecha en que me retiré de la UNESCO, todos mis contratos fueron sólo por dos años, negándome a aceptar un muy codiciado contrato por tiempo indeterminado, que se me ofreció y que agradecí, aduciendo que quería gozar de la libertad de poder trabajar nuevamente en mi país si las circunstancias lo hacían posible. Naturalmente, lo que afirmo está documentado en mi expediente en la Oficina de Personal de la UNESCO. Decir, pues que *abandoné* el país y que me *refugié* en la UNESCO constituye una declaración hiriente que rechazo.

Dice luego el colaboracionista que en la UNESCO actué como *secretario privado* del Director General. Con esto, los Jefes del Ejército –de vez en cuando debemos recordar que son ellos los que produjeron *Testimonio...*– caen en el ridículo, pues se trata de algo factual, que no deja lugar a erróneas interpretaciones. Entre 1961 y 1974 ocupé cargos de la UNESCO en América Latina, desde donde era imposible ejercer como secretario privado de quien se encontraba en París. Entre 1974 y 1982 actué en la Sede de París en cargos exclusivamente técnicos y los dos Directores Generales bajo cuya autoridad trabajé durante esos años tuvieron Jefes de Gabinete –y no secretarios privados– que no llevaban mi nombre. Esto hubiera sido fácilmente comprobable, pero el colaboracionista tenía prisa en presentarme conforme a su gusto y no a la verdad. Se dejó tentar por el deseo de poder decir que yo no sólo era capaz de infiltrarme en las estructuras nacionales sino también en las internacionales. Una especie de *copamiento* planetario.

Me calumnia también –y esto es aún más grave– cuando afirma que el 3 de setiembre de 1975 me *autodesigné representante del Uruguay* en el Simposio Internacional de Alfabetización de Irán. La verdad es ésta: entre el 3 y el 8 de setiembre de ese año tuvo lugar en Persépolis, Irán, este Simposio Internacional que, aclaro, no fue organizado por la UNESCO sino por una organización no gubernamental que contó con los auspicios de aquélla. Se trataba de exami-

nar la situación del analfabetismo mundial al cumplirse diez años del Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, convocado, éste sí por la UNESCO, en Teherán en 1965. Era yo en 1975 Director de la División de Alfabetización y Educación de Adultos en la Sede de París y en esa calidad encabezaba la delegación de la UNESCO al mencionado simposio. Cualquier persona que tenga un mínimo conocimiento de los organismos del Sistema de Naciones Unidas sabe que todos sus técnicos atienden sus funciones con expresa renuncia a representar a sus países de origen. Es ésta una regla de aplicación universal que, por otra parte, yo jamás violé. En el simposio de Persépolis no hubo representantes uruguayos y yo no hubiera podido asumir tal papel sin caer en una transgresión que me hubiera dejado allí mismo en bochornosa situación. Basta revisar la lista de participantes en el Simposio de Persépolis que consta en el Informe Final del mismo para confirmar lo que ahora declaro. El colaboracionista miente, pues, y lo hace en terrenos donde a su mala intención suma su ignorancia.

El lector sabrá perdonar que me haya expresado en términos tan personales y tan minuciosos. Yo sé que la historia del mundo no cambiará porque yo polemice con el provocador colaboracionista que consideró útil a la patria acumular tantas mentiras sobre mi persona. Impunemente, protegido por el Comando General del Ejército de la época, cómplice de estos actos difamatorios que, a veintisiete años de distancia, mi dignidad personal y profesional rechaza.

Y como lo que verdaderamente importa no es esta obligada pero insana querella, en el capítulo siguiente me empeñaré en bucear en lo que verdaderamente puede interesar al lector, sobre todo al lector joven: qué conceptos de la educación resultaron enfrentados a partir de la predictadura y durante la dictadura.



Notas

1. Véase en el Anexo 4 la versión facsimilar de las pp. 217 a 226 de *Testimonio...* que contienen el subcapítulo *En la educación escolar.*
2. Jesualdo, *Vida de un maestro*, Editorial Claridad, Buenos Aires, 1937.
3. Jesualdo, *Fuera de la Escuela*, Editorial Claridad, Buenos Aires, 1940.
4. El cuento *El guardaespaldas* de Winston Marra se había publicado en el número del semanario *Marcha* del 8 de febrero de 1974.
5. CNEPN, *Anales de Instrucción Primaria, Número especial*, enero-marzo de 1949, Montevideo.
6. Ibíd., p. 41.
7. Ibíd., p. 101.
8. Ibíd., p. 103.
9. CNEPN, *Programa para escuelas rurales*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1950.
10. Castro, Julio, "Un ensayo en torno a la cuestión religiosa", en *Anales de Instrucción Primaria*, Imprenta Nacional, junio-diciembre de 1942, Montevideo.
11. Castro, Julio, *El analfabetismo*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1940.
12. Castro, Julio, "Los programas escolares vigentes; modificaciones que podrían introducirse en ellos", en *Anales de Instrucción Primaria*, Imprenta Nacional, setiembre-diciembre de 1941, Montevideo.
13. Castro, Julio, *El banco fijo y la mesa colectiva; vieja y nueva educación*, Talleres Gráficos "33", S.L., Montevideo, 1942. (Existen también ediciones del ICER y de la *Revista de la Educación del Pueblo*).
14. Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos "33" S.A., Montevideo, 1944.
15. Castro, Julio, "La misión pedagógica a Caraguatá", en *Marcha*, 13 de julio de 1945.
16. Castro, Julio, *Cómo viven "los de abajo" en los países de América Latina*, Asociación de Bancarios del Uruguay, Montevideo, 1949.
17. Castro, Julio, *La alfabetización en el desarrollo económico del Perú*, UNESCO, París, 1966.
18. Faure, Edgar *et. al.*, *Aprender a ser*, UNESCO/Alianza Universidad, Madrid, 1973.
19. Comisión para la Paz, *Informe final*, 10 de abril de 2003, Montevideo.
20. AA.VV., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya, el testimonio de los protagonistas*, Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, 1987.
21. AA.VV., *Julio Castro, educador de pueblos*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1987.
22. Semanario *Brecha*, 28 de abril de 2000, Montevideo.
23. Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos, *A todos ellos*, Montevideo, 2004.
24. *Superación, boletín de los Institutos Normales Nos. 37-38*, Imp. Cordón, 1960, Montevideo.
25. Martínez Matonte, José Pedro, *Villa García por dentro, una experiencia educacional interrumpida*, SON, S.R.L., Montevideo, 1987.
26. Isnardi, Margarita, *La lucha por ser hombre*, Fundación Editorial Unión del Magisterio, Montevideo, 1970.



Capítulo VII

PRINCIPIOS EDUCACIONALES ANTAGÓNICOS

Nos guste o no nos guste, sin cambios que nos devuelvan la justicia o que nos acerquen a ella, no habrá paz, y sólo nos esperan días, de más en más, sombríos.

Carlos Quijano, *Marcha*, 19 de noviembre de 1971.

Veamos hasta dónde hemos llegado. Desde el principio dejé en claro que el propósito de este libro es el de confrontar mi propio testimonio con el que los militares uruguayos aportaron en materia de educación en su obra colectiva *Testimonio de una nación agredida*. En los primeros capítulos describí el Núcleo de La Mina (1954-1961), exponiendo con ayuda de documentos anexos sus fundamentos y realizaciones, para pasar después al relato de cómo el proyecto fue alcanzando sus objetivos y cómo, a principios de 1961 fue hostilizado por el Consejo de Enseñanza Primaria hasta naufragar en las instancias parlamentarias de la época. Dimos después un salto hasta 1978 para presentar el libro *Testimonio...* que, en plena dictadura, historió el movimiento a favor de la educación rural de los años anteriores, incluyendo, entre muchas otras, menciones falsas y agraviantes sobre el trabajo realizado en La Mina.

El propósito del presente capítulo es ofrecer al lector, aunque sea sucintamente, una visión de cuáles eran los conceptos básicos en que se apoyaban, en materia educacional, las dos partes en pugna: los educadores por un lado y los militares por otro. Resulta obvio que los primeros defendíamos la trayectoria ideológica y técnica de un sistema educacional muy perfectible aún pero de bien ganada aceptación, por su calidad y pertinencia, en la sociedad democrática uruguaya, mientras los segundos necesitaban consolidar su poder ilegalmente usurpado, imponiendo en escuelas y liceos y en la Universidad una especie de contraeducación, que imposibilitó toda asociación entre escuela y crecimiento en libertad y se plegó al proyecto de una sociedad vertical, basada en el binomio autoridad/disciplina, conformadora de mentalidades que acataran la ideología

oficial disfrazada de democrática pero, en esencia y hechos, claramente fascista.

Etapas de la pedagogía nacional reciente

Sin ánimo de abordar la historia de la escuela nacional y pensando principalmente en los lectores que no conocen bien la realidad uruguaya, creo conveniente retroceder algunas décadas en mi exposición e intentar resumir los grandes rasgos de aquélla a lo largo del siglo XX, refiriéndome exclusivamente a la enseñanza primaria pública y simplificando al exceso la presentación de las principales corrientes.

1900-1930

Impuesto definitivamente el modelo conceptual e institucional vareliano, al que ahora se suma un importante esfuerzo a favor de la formación de personal docente, el sistema de educación pública primaria logra en esta etapa un alto grado de calidad y de cobertura territorial. Se alcanzan tasas aceptables de matrícula (muy por encima de las de otros países latinoamericanos), se respalda desde el gobierno la enseñanza pública, a la que se considera una de las grandes fuerzas creadoras de la unidad y la identidad nacionales y, a la vez, una de las instituciones impulsoras del progreso del país, contribuyendo desde las aulas a la integración de los contingentes de inmigrantes que llegan sobre todo del área europea. Se perfecciona la estructura institucional y, gracias a la bonanza económica propia de este período, se dota a la educación de recursos materiales, financieros y técnicos. A la herencia de Varela se suma el aporte que, abiertos al mundo como éramos entonces, recibimos de las grandes corrientes occidentales: escuela nueva, escuela activa, escuela científica, escuela laica, escuela coeducadora, escuela centrada en los intereses y características del alumno.

1931-1960

Una vez superadas las traumáticas pero transitorias consecuencias para la educación pública de la dictadura de Gabriel Terra y de la crisis económica mundial iniciada en 1929, la escuela uruguaya se recupera y se produce un sostenido empeño en favor de la creación de una pedagogía nacional. El desarrollo del conocimiento psicológico del alumno y de sus procesos de aprendizaje permite el surgimiento de la investigación y la experimentación educativas, con la correspondiente creación de las necesarias estructuras institucionales. El desarrollo de las ciencias sociales alimenta la vocación social de la escuela, robusteciendo sus vínculos con la



familia y la comunidad, surgiendo esfuerzos innovadores, al principio aislados, más adelante en forma de vastos movimientos que, tanto en el medio rural como en el urbano, van dando a la escuela las características de centro relativamente polivalente, con diversos grados de incidencia comunal. Esta tendencia es respaldada por las autoridades de la enseñanza que, estimulando la participación docente y a la vez estimuladas por movimientos magisteriales cada vez más orgánicos, reforman los programas de enseñanza y los de formación docente. Hacia el final de esta etapa la escuela pública está dotada de una clara doctrina pedagógicasocial, de recursos adecuados, de estructuras institucionales de elevada calidad profesional. El gremio decide su unificación y, sin renunciar a sus preocupaciones reivindicativas ni al progreso de sus medios sindicales, se aplica también a la atención de los aspectos técnicos del quehacer educativo, en circunstancias en que la valoración del papel de maestros y maestras en la sociedad es altamente positiva. Creo no equivocarme al considerar que en esta etapa la enseñanza primaria, en la que todos los cargos docentes e inspectivos eran provistos mediante concurso, alcanzó su máximo desarrollo y su mayor calidad, habida cuenta del contexto socioeconómico en que actuaba.

1961-1973

En lo general comienza la influencia de enfoques economicistas, desarrollistas, apoyados en trabajos de planificación en cuyos diagnósticos y propuestas las preocupaciones cuantitativas predominan sobre las cualitativas. El país experimenta una ruptura con su pasado económico, quebrantándose la salud del Estado y surgiendo manifestaciones de conflictividad social.

En lo educativo, se produce una negativa mutación de la situación precedente. El cambio de partido mayoritario en el gobierno del país, la infortunada composición del Consejo de Enseñanza Primaria en el período 1959-1962, la llegada a funciones directivas de personas inescrupulosas y de escasa experiencia, el desmantelamiento de servicios –el más importante de ellos la Sección Educación Rural–, el abandono de sanas prácticas administrativas de gran arraigo en la gestión educativa, la ruptura con el movimiento sindical, la persecución de que son objeto destacados educadores y la puesta en práctica de modalidades *reformistas* inconsultas y desubicadas, desorientan a la escuela pública y la someten a una situación de arbitrariedad y caos, que prestigiosos miembros de los siguientes Consejos de Enseñanza Primaria procurarán superar. Los últimos años de este período coinciden con los albores de la próxima dictadura; en enero de 1973 se promulga la

represora Ley de Educación General, ley 14101, llamada *Ley Sanguinetti*, calificada en los más duros términos por educadores, políticos e intelectuales. Opinando en minoría en la Comisión de la Cámara de Diputados que informó el proyecto de ley, decían los legisladores H. Batalla, E. Soares Netto y J. L. Veiga: *"Esta iniciativa no es un camino para pacificar el país, sino un nuevo brote de violencia puesto en el escenario nacional. Porque, en definitiva, es el resultado final de un proceso de ataque a la enseñanza, iniciado pocos años atrás, a la vez que una concepción reaccionaria de la educación, que los sectores oscurantistas han acumulado y reforzado en los últimos años. Si este proyecto llegara a plasmarse en ley, los responsables del mismo deberán afrontar el duro juicio de sus connacionales, ante un país que verá aumentado en forma desgraciada el clima de violencia, intolerancia, inestabilidad".*[1]

1973-1984

Período de sangrienta dictadura, primeramente cívicomilitar, más tarde militar. Contando con la fachada de educadores colaboracionistas, civiles que aceptan ocupar cargos clave sin poseer el necesario compromiso histórico con la cada vez más dura realidad nacional, las Fuerzas Armadas asumen el gobierno de la escuela pública y de toda la educación nacional, sometiéndolas a su visión retrógrada y antidemocrática de la historia y de la sociedad y castigando con la muerte, la tortura, el encarcelamiento, la destitución y el exilio a quienes más se habían distinguido en el desarrollo de la educación popular y a todo aquel educador opuesto a los liberticidas designios de la dictadura. No obstante las múltiples manifestaciones de resistencia de los maestros en su trabajo docente en la escuela y en el aula, el daño a la formación de los alumnos, a la calidad de la enseñanza y al clima de diálogo, convivencia y esfuerzo colectivo que había caracterizado a nuestras escuelas, resultó inmenso.

1985-2004

Es el período posdictatorial, que algunos llaman *democrático*. Tras cuatro mandatos presidenciales, hoy la escuela pública uruguaya es pobre y está desmoralizada. Es el período de la gran frustración, de la dificultad en borrar de la escuela pública los vestigios que dejó en ella la dictadura, de la condena de los recursos a la mayor pobreza, de la renuncia a llamar a un gran debate social y profesional sobre el futuro de la educación nacional, de las medidas pretendidamente reformistas que, impuestas verticalmente, han provocado desconcierto e infructuosas querellas en el gremio y en la



sociedad. Al apelar al financiamiento externo, estas supuestas reformas han afectado la necesaria soberanía nacional, incrementando la deuda externa y creando subsistemas técnicoadministrativos paralelos, fuente de diferencias y privilegios rechazados por los docentes y por amplios sectores de la opinión pública. Es la etapa en que estamos, en que la escuela, como la sociedad toda, vive en la pobreza material y en el hambre de grandes líneas rectoras, la etapa en que los docentes, los padres de familia y sus organizaciones asumen con enormes sacrificios la defensa de la escuela pública, de la que en buena medida se desentienden el Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo, la etapa tras la cual se impone una rectificación de orden legislativo, financiero y técnico, el restablecimiento del diálogo propio de toda comunidad educativa y la devolución a la escuela de la gran influencia ética que debe tener en la sociedad. No me caben dudas: esta necesaria rectificación será emprendida, con la participación directa del pueblo y del magisterio, por el gobierno progresista que asumirá el 1° de marzo de 2005.

La *pedagogía* de la dictadura

Paso ahora a describir cuál es la concepción de la función educativa y de su papel en el seno social que subyace en *Testimonio...*, concepción coherente con la que se sostiene en otros documentos oficiales de la dictadura. Ésta no se limitó a reprimir, usando para ello desde la intimidación hasta el asesinato, sino que creyó necesario crear e imponer una teoría educativa, que diera unidad al sistema escolar y que no dejara resquicios por donde pudieran volver a penetrar las ideas (las *subversivas* ideas) anteriores a los dictatoriales desmanes.

Esta formulación teórica se materializó principalmente en la formación de los docentes, obligados a seguir cursos de adoctrinamiento, así como en la enfermiza creación de un conjunto de instrumentos de uso cotidiano en el aula que, so pretexto de garantizar una adecuada planificación, eran utilizados para controlar al detalle la labor de los maestros.

Aunque ya me he ocupado de ello en otros libros y artículos, en particular en *Uruguay: Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*,[2] creo necesario volver a proceder al examen de los conceptos que se enfrentaron a partir de 1961 y que la dictadura analizó, a su manera, para justificar su gobernanza de la educación pública.

Se dispone de una amplia bibliografía posterior a 1984 en que se analizan las diferentes corrientes ideológicas en que los militares se



basaron para dar fundamento a sus responsabilidades como improvisados y autoritarios educadores. Una buena parte de estas obras son de carácter colectivo y resultan de trabajos de investigación realizados en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Responden al justificado afán de poner en claro, tras el fin de la etapa militar, las ideas explícitas e implícitas propias de la dictadura y sus cómplices. Se dispone también de muy variados documentos en los que la propia dictadura presentaba su tronco argumental: artículos en la prensa cotidiana y en la revista *El Soldado*, editada por el Centro Militar, transcripción de conferencias y alocuciones y, sobre todo, documentos normativos en los que se impartían a los agentes educativos las instrucciones que las circunstancias imponían. Hasta donde estoy informado, el lector podrá hallar uno de los mejores análisis en la obra colectiva *Ideología y educación durante la dictadura*, de las investigadoras Campodónico, Massera y Sala.[3]

Los militares no lograron un discurso sistemático y unitario, que superara las contradicciones de las diversas fuentes empleadas y de sus propias concepciones del hombre y de la sociedad. Pueden identificarse varias corrientes. Una deriva del acatamiento de la *Doctrina de la Seguridad Nacional* la cual, llevada a su máxima expresión, derivó en las actividades del Plan Cóndor, multinacional del crimen militar, obsecuentes con la política exterior de los Estados Unidos (nuestros militares habían recibido formación en la Escuela de las Américas, situada entonces en Panamá) y con el llamado *Documento de Santa Fe*, informe secreto de 1980 que más adelante inspiraría la política de Ronald Reagan en América Latina y en particular en América Central. En términos económicos, la Doctrina de la Seguridad Nacional se articula con los progresivos dictados del neoliberalismo, que ya se hacen sentir por el creciente peso de los organismos financieros internacionales, de modo que esta simbiosis pretende un absoluto control socioeconómico, lo que requiere reprimir toda reivindicación de los trabajadores y los estudiantes y neutralizar todo pensamiento independiente. El integrismo que caracteriza este enfoque, dado su carácter omnímodo, influye hasta en los aspectos organizativos del sistema escolar: supresión del concurso como vía de acceso a los cargos docentes y técnicos, carácter arbitrario de la gestión del servicio, autoritarismo en escuelas y aulas, sometimiento del alumno a pautas disciplinarias reñidas con la educación en libertad.

Otra corriente, ésta sí volcada a configurar los seres humanos y la sociedad del futuro, obedece a tradiciones derechistas y en algu-



nos aspectos ultraderechistas. Se trata de una mezcla de pensamiento neotomista, de nacional catolicismo, de hispanismo, de integrismo, de fascismo, fuentes que Campodónico, Massera y Sala exponen en detalle en la mencionada obra. Resulta obvio que la dictadura, al suprimir toda manifestación de las corrientes liberales y progresistas que habían, mal que bien, predominado hasta entonces, procura llenar el vacío ideológico que se produce y apela a un espectro amplio de visiones reaccionarias de la sociedad que van desde el medioevo hasta el franquismo, pasando por la denuncia de todo pensamiento considerado nefasto: Rousseau, Montesquieu, el racionalismo, el cientificismo, el laicismo, la masonería y, desde luego, el marxismo y todas sus derivaciones, sin que el propio José Pedro Varela escape al furor restaurador de una confesión cristiana, anacrónicamente interpretada y oficialmente impuesta.

El *orden natural* es la muletilla que sintetiza y justifica el autoritarismo. Según cita de las ya mencionadas autoras, decía el Gral. Alberto Ballestrino en 1979: *"Existe un orden natural de todas las cosas, de las sociedades inclusive, orden natural del que forma parte el orden moral; y porque el orden natural molestó al desenfreno y a la soberbia del hombre, se lo fue desconociendo, con teorías cada vez más contrarias a la naturaleza de las cosas, al orden de la propia Creación; y las corrientes racionalistas, iluministas, libertarias, en particular el liberalismo y sus hijos, el marxismo, el socialismo y el comunismo, llevaron a nuestro mundo moderno al caos intelectual y moral, al fondo del abismo al cual quieren arrojarnos"*.[4]

Esta visión de la sociedad tuvo, como era inevitable, su versión educativa. La dictadura reconoció en la educación la vía fundamental de difusión, imposición y perpetuación de su cosmovisión. Entre muchos otros ensayistas, el Coronel Julio R. Soto, Vicerrector Interventor del Consejo Nacional de Educación (CONAE), publicó en 1975 su trabajo *Proceso de la Educación en el Uruguay*. En mi obra sobre los *Programas...* examiné con bastante detalle el pensamiento del Coronel Soto y no hay libro sobre la evolución de la educación uruguaya en ese período que no preste atención a sus ideas. No es preciso, pues, que ahora me extienda demasiado. Las primeras páginas están destinadas a exponer en qué consiste el *orden natural* en la *civilización occidental*, la influencia de varias órdenes religiosas españolas en la constitución de la nacionalidad, para pasar más adelante a la progresiva infiltración de nuevas ideas entre *"la generación de notables que produjo para el País la década del 70"* [del siglo XIX]. *"Lástima grande* –añade– *que la mayoría de estos ilustres ciudadanos estaba impregnada de la savia del pensamiento mate-*

rialista que desparramó por el mundo la filosofía roussoniana de la Francia del siglo XIX, *y el influjo de sus voces desde el Paraninfo de la Universidad o el Ateneo de Montevideo embriagó los recintos culturales y políticos del País de un liberalismo frenético, que enterró las ideas humanísticas de la herencia hispánica. Y sus consecuentes discípulos formaron legiones de ciudadanos que, incrédulos del Orden Natural del pensamiento cristiano, quedaron indefensos frente a los embates del marxismo que llegaría a nuestras tierras pocos años más tarde"*.[5]

En línea con lo que tres años después dirán los militares en *Testimonio...*, el Coronel Soto pasa a historiar lo que ocurrió a mediados del siglo XX, diciendo: *"Y la penetración estratégica comenzó, lográndose en poco tiempo una rápida expansión, explotando, como es su línea de trabajo favorita, la acción gremial. Y la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) fue completamente copada ya en 1949 por maestros uruguayos convertidos en líderes marxistas –cuyos nombres, con frondosos prontuarios, no vale la pena mencionar– formados en las técnicas subversivas, algunos en el extranjero y otros en jornadas de adoctrinamiento promovidas por unas Misiones Sociopedagógicas llegadas al País en la década del 40, ante la indiferencia de todas las autoridades nacionales educacionales"*.[6] Creada la Sección Educación Rural, aparecieron, dice el Coronel Soto, *"nueve centros experimentales, como el notorio Núcleo Experimental de La Mina, que funcionó en Cerro Largo, por varios años, y de sus jornadas de adoctrinamiento de campo surgieron, entre 1953 y 1961 figuras que más tarde se les vería envueltas en la sedición tupamara"*.[7] Ya estoy acostumbrado a las mentiras acerca de nuestro trabajo en La Mina. Hubiera correspondido, sin embargo, que el Coronel Soto aportara los nombres de esas *figuras*.

Puesto en pedagogo, el autor pasa a comentar el programa de las escuelas urbanas de 1957. Y dice: *"Es un plan de puro cuño marxista dirigido a distorsionar las mentes infantiles, lo que encuadra en las técnicas de la subversión como un medio para formar las masas, pues para ir a la masificación, ellos saben que se precisan mediocridades, que los talentos serán reservados para los líderes. Luego, con el espejismo de un plan, que según las directivas, el maestro debía respetar la libre expresión del niño, en la práctica resultó que en nombre de esa libertad, no se le podía corregir ni la ortografía, ni la redacción, ni la lectura, ni la caligrafía, ni el dibujo; argumentándose que hacer eso era limitativo de la libre creación y que aprender de memoria las tablas de multiplicar era antipedagógico, que para qué enseñar a sumar quebrados cuando era más cómodo manejar números*



decimales. Resultado: los liceos de Secundaria recibieron por muchos años miles de estudiantes que llegaban con unas deficiencias espantosas".[8]

Conozco bien el Programa de 1957. Y recomiendo a los maestros que regresen a él cuantas veces puedan para aprender de sus páginas la buena pedagogía y la excelente didáctica que los mejores maestros y maestras del país recomendaban a mediados del siglo XX. Veamos si es cierto lo que dice el Coronel Soto, quien se muestra preocupado por esa especie de libertinaje pedagógico y didáctico preconizado por el programa. Voy transcribiendo del mismo, editado por el Consejo de Primaria en 1957:[9] *"En ortografía, se recomienda en distintos apartados la ejercitación de la recta escritura de los vocablos que la actividad de la clase, en el aspecto científico o artístico, va incorporando al léxico de los alumnos".*[10] *"En gramática, desde el primer año se comienza con el estudio de las expresiones usuales en la actividad de la clase. En los años superiores no debe descuidarse el aspecto gramatical en la disertación y discusión que se realicen en torno a las actividades de clase".*[11] *"En las clases superiores, a partir de cuarto año, el maestro tendrá que ir incorporando la enseñanza de la técnica del dibujo en la medida en que sea necesaria, para que el niño enriquezca sus recursos expresivos. Así en el dibujo del natural, serán necesarias ciertas nociones de perspectiva, composición, proporción y color".*[12] *"Cultivo de la lectura expresiva, que se procurará desarrollar después de vencidas las dificultades mecánicas del leer y de asegurada la comprensión del texto".*[13] *"Se utilizarán ejercicios sistematizados de escritura, con pauta o sin ella. Los ejercicios de escritura deberán tender a lograr fundamentalmente una letra clara, legible y personal".*[14] *"El vocabulario correspondiente a los conocimientos que el alumno adquiere en la escuela por el desarrollo de los programas de cualquier asignatura, debe ser objeto de estudios especiales desde el punto de vista ortográfico. Al establecer las dificultades ortográficas correspondientes a cada clase, debe determinarse un mínimo de conocimiento, convenientemente automatizado". (...) "Para conseguir ortografía hay que crear automatismos y ello se logra con un cultivo intenso de la atención y de todas las formas de la memoria: auditiva, visual, motora, etc.".*[15] *"Se conducirá gradualmente al alumno de las formas no acabadas de expresión que caracterizan las primeras etapas a la ordenación de ideas, precisión de términos, fluidez en la forma. Para ello se cultivará la expresión escrita, desde el momento en que los niños adquieran los elementos técnicos indispensables".*[16] *"Si el conocimiento matemático debe ayudar a resolver con éxito distintas situaciones problemáticas,*

es necesario que el alumno adquiera ciertos automatismos que, con la base de un racional aprendizaje, le permitan agilitar sus cálculos y disponerse, sin perturbaciones, para nuevos razonamientos. Por tanto, después de una conveniente objetivación, y en el momento oportuno, se conducirá al niño a que prescinda paulatinamente de los objetos. Distintas situaciones, planteadas expresamente por el maestro, le harán comprender las ventajas de recordar, por ejemplo, las tablas de multiplicar, o la suma y resta de dígitos, etc.".[17] Y con respecto a las operaciones con números quebrados que tanto preocupan al Coronel Soto, no tiene más que leer el programa de Matemática en el que advertirá que mientras él preconiza el dominio mecánico del operar, a los autores del programa les interesaba que el alumno, a través de una serie de razonamientos, estuviera en condiciones de *"inducir la regla matemática de la división de fracciones"*.[18] No se trata, pues, de no enseñar, sino de aprender de otra manera. Nos separa la distancia que va de la imposición del conocimiento por el educador a la construcción del conocimiento por el educando.

Desde su elevada jerarquía técnico administrativa autoasignada, el Coronel Soto presenta los hechos, pues, con un voluntarismo que los falsea, calificando procesos y personas de manera calumniosa e insultante, considerándose eximido del deber intelectual de probar lo que dice. No me cansaré de denunciar y repudiar este propósito de deformar el pensamiento de los futuros educadores.

En el libro de Campodónico, Massera y Sala encuentro una sección titulada *Concepción del conocimiento y la educación*, que resume muy bien, a mi modo de ver, la *pedagogía* de los militares. Dicen así estas autoras:

"El conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, no contradictorio y acrítico. Las áreas del mismo no se interrelacionan. La ciencia es neutral, apolítica, asocial, aséptica.

En esas condiciones, la adquisición de conocimientos es muy sencilla, ya que se limita a la recepción y repetición de lo que 'otros' desconocidos, sin ubicación en lugares y tiempos, han logrado de una vez para siempre (...).

En cuanto a la educación, persigue dos aspectos fundamentales: la formación moral y cívica del futuro ciudadano, de acuerdo a la visión ya reseñada, y el suministro de algunos conocimientos y de los elementos del Método Científico. Una de sus características es la tendencia al vaciamiento de contenidos, en particular de los referidos a las ciencias sociales. En cambio, se hace hincapié en el papel de las ciencias naturales y, por sobre todo, en el ejercicio (esquematizado y por tanto deformado) de su 'Método'.



También se produce el vaciamiento de conocimientos generales. Se prohíbe el acceso a la obra de literatos, filósofos, etc.

No hay elaboración, ya que los conocimientos se brindan directamente. Al alumno no deben quedarle dudas ni preguntas. No hay variedad de posiciones. No se impulsa la lectura. En los hechos, se estimula el aprendizaje memorístico de algunos textos. Se promueve el estudio de apuntes sacados en clase.

De todo ello surge que no sólo se produce un descenso en la enseñanza ofrecida, sino que el joven queda privado de un método que le permita buscar y adquirir conocimientos.

Para el adolescente el conocimiento y la educación implican los siguientes valores, con las consiguientes actitudes:

– Verdades cuyo origen se desconoce y que no son discutibles.

– Acriticismo.

– Ocultamiento del conocimiento de diversas posiciones y de la reflexión y discusión sobre las mismas.

– Absorción del alimento 'espiritual e intelectual' brindado, y repetición del mismo como prueba de aprovechamiento escolar.

– Desestimación de la lectura crítica.

– Silencio e inactividad en clase.

– Respeto.

– Disciplina.

– Aceptación y sumisión respecto a las autoridades.

– Consideración de que el docente es el que sabe y que, por lo tanto, su discurso es indiscutible.

– Autoformación moral, individual, que lo preparará para cumplir sus roles familiares, laborales y cívicos".[19]

El abismo es inmenso entre esta pedagogía del conocimiento consagrado e impuesto y aquella que había venido desarrollándose como respuesta a las necesidades de una doble construcción: la de la nacionalidad democrática y la de la personalidad de los educandos, asistidos éstos del derecho a ser ellos mismos. Cuando los jóvenes formados, reformados, conformados y deformados por la dictadura accedieron a la Universidad y tuvieron, a partir de 1985, la posibilidad de redescubrir a los profesores que la dictadura había destituido, se encontraron perdidos. Además de estudiar, debían ahora leer libremente, razonar, opinar, demostrar, argumentar, en una palabra, *pensar*. No sabían hacerlo y sus profesores vivieron con desesperación aquellos primeros años de la posdictadura en los que les correspondió recrear en las aulas la atmósfera de libertad perdida, corregir el terrible desplazamiento de las esencias pedagógicas y convencer a los alumnos de que eran ellos, individual y colectivamente, los verdaderos *sujetos* del acto educativo.

La dictadura sacrificó, pues, a su alienado y alienante proyecto toda una generación, causándole un grave daño moral e intelectual. En la Sección III del libro de Campodónico, Massera y Sala, titulada *Los jóvenes hablan de su experiencia,*[20] se transcriben cinco entrevistas –de un total de veintitrés realizadas en 1988 y 1989– en las cuales estudiantes universitarios que habían atravesado la dictadura expresan sus opiniones sobre ese período. Recomiendo su lectura. Pero añado que a ese grave daño moral e intelectual a que me he referido, nadie debe dejar de agregar –¿cómo olvidarlo?– que la dictadura se ensañó no sólo con las ideas y con su expresión sino también con las personas. Para lograr lo primero tuvo que hacer lo segundo, con la violación constante de los derechos humanos. El lector puede profundizar en el tema leyendo *Uruguay, Nunca más*, editado por SERPAJ en 1989.[21]

En ese pasado había antecedentes universales del maltrato educativo. Los militares uruguayos no inventaron nada, simplemente repitieron. Hacia 1939 Bertolt Brecht había escrito su poema *Todos los años, en septiembre*, todavía hoy inédito en castellano, que ofrezco al lector en la versión de mi gran amigo el poeta español José María Valverde, otro resistente.

TODOS LOS AÑOS, EN SEPTIEMBRE
Todos los años, en septiembre, cuando empiezan las clases
las mujeres de las barriadas entran en las papelerías
y compran los libros y los cuadernos para sus niños.
Desesperadas, pescan las últimas monedas
de sus bolsitos desgastados, sufriendo
de que el saber sea tan caro. Además, no sospechan
qué malo es el saber que les está
destinado a sus hijos.

Los últimos veinte años

Concluida la dictadura militar, a principios de 1985 hubiera sido el momento adecuado para otorgar a la educación la prioridad y el nuevo rumbo que las circunstancias exigían. Esto suponía por lo menos cinco medidas a ser adoptadas lo antes posible: 1) promover un amplio debate nacional sobre los fines y principios que debían orientar la educación en el futuro; 2) modificar sustancialmente los órganos de gobierno de la educación, democratizándolos y tecnificándolos; 3) actualizar los contenidos y métodos de la enseñanza básica obligatoria y de la formación docente, procurando razonables consensos más que querellas con pretensión de *reforma*; 4) adoptar en su momento una nueva Ley de Educación, con fines no



sólo reconstructores sino también prospectivos de un esfuerzo educativo que nos ubique en pleno siglo XXI; 5) incrementar considerablemente los recursos financieros y materiales puestos a disposición de la educación general, sin apelar al endeudamiento externo.

No se hizo. Las medidas adoptadas fueron parciales, insuficientes y de emergencia. No respondieron a una política educativa que resultara, por un lado, de la admisión y examen del grave deterioro material, técnico y espiritual que afectaba a la escuela y, por otro lado, de un proyecto nacional de reconstrucción de la democracia, con bienestar y justicia, que los ciudadanos y sobre todo las ciudadanas tenían el derecho de esperar tras tantos años de violenta opresión.

Es cierto que los educadores restablecieron en condiciones de libertad su acción de defensa del derecho del niño y del adolescente a una educación de calidad, rectificando cuanto pudieron lo heredado de la etapa dictatorial. Es cierto que los derechos sindicales volvieron a regir y que el Parlamento, como ya he comentado, dedicó una sesión a recordar en términos muy positivos los cincuenta años de trayectoria de la FUM. Es cierto que algunos de los directivos de la educación se preocuparon por mejorar las condiciones técnicas y materiales del funcionamiento de los centros docentes. Es cierto que la formación docente, tanto a cargo de la ANEP como de la Universidad, ganó mucho con el restablecimiento de las libertades.

Pero también debe tenerse presente que entre 1995 y 1999 se procedió a la *reforma* de aspectos importantes del quehacer educativo, reforma controvertida y endeudadora, con motivo de la cual, con pretensiones de *refundación del sistema educativo*, se hicieron muchas cosas, predominando en definitiva la amarga lección de cómo esas mismas cosas no deben ser hechas. La reforma realizada esos años ha resultado ser un factor de reforzamiento de la concepción neoliberal de la sociedad: prescindencia del concurso para proveer muchos cargos técnicos, sustitución de direcciones por *gerencias* y de educadores por un *staff* de técnicos, *contratos de obra* financiados con préstamos internacionales –estos últimos sobrepasaron en pocos años los 110 millones de dólares–[22], atención de nuevos sectores de la población escolar con cargos provenientes de otros servicios donde eran igualmente necesarios, reemplazo –no es más que un símbolo– de la forma tradicional y popular de servir los comedores escolares por el empleo de bandejas de origen tercerizado. Pero, hechos mucho más graves, la reforma escindió el sistema nacional de educación en dos segmentos al aprobarse *proyectos* con financiamiento externo que constituyeron y siguen constituyendo enclaves privilegiados en el sistema, alteró el perfeccionamiento del magisterio al sustituir la labor del Instituto Magisterial Superior por

la organización de variados cursillos al servicio de las áreas reformadas, se caracterizó por el autoritarismo y la verticalidad de sus dirigentes, características éstas opuestas a la compleja composición de la comunidad educativa y, lo peor de todo a mi juicio, condujo –seguramente sin proponérselo– a una lamentable división del magisterio, que aún perdura, fuente de posiciones radicalmente antagónicas que en estos momentos están bloqueando los indispensables consensos.

Resulta innegable que al empobrecimiento del país se asoció el progresivo empobrecimiento financiero y cualitativo de la educación general. Hoy –y no es éste el lugar de hacer diagnósticos detallados– la educación es un servicio en espera de una profunda transformación, que sólo será posible en el marco de otra transformación, la de la sociedad. A una sociedad sin proyecto común corresponde una educación carente de proyecto. O dicho con mayor realismo: a una sociedad en la cual quienes ocupan el poder ejecutan un proyecto antipopular, oligárquico e inmovilista, corresponde una educación pública pobre, con sus ideas fundamentales relegadas. Porque el proyecto del poder no ha sido el de la educación pública sino el de la educación privada. Sólo un nuevo gobierno con vocación de servir a todo el país podrá devolver a la enseñanza primaria y a toda la educación la salud perdida.

Una agresión más, de última hora

Me he referido a lo largo de este libro a agresiones sufridas en el pasado. Con pena y preocupación me siento obligado a denunciar que la escuela pública sigue siendo objeto, como algunos colegas e instituciones y como yo mismo, de calumniosos ataques recientes de parte de quien es presentado como maestro, inspector, abogado y ex Director General de Educación Primaria, el ciudadano Guadalberto Troissi. Su currículum incluye también el haber ejercido el cargo de Jefe de Policía del departamento de Durazno. Intentaré explicarme lo más serenamente posible.

Advertido por estudiantes uruguayos y gracias a internet, tuve acceso a la página *web* del llamado movimiento Juventud por el Resurgir Nacionalista (JRN) que actúa como parte del Partido Nacional bajo el lema *ni liberales ni marxistas: nacionalistas* y empleando un logotipo de reminiscencias innegablemente fascistas. No voy a comentar sus mensajes, que el lector tal vez pueda encontrar en la página www.jrn.com.uy. Una sección titulada *Ideología* contiene el apartado *Material informativo adicional* y como parte del mismo aparece el artículo *Subversión en la Enseñanza* que es así presentado:



"La siguiente es la transcripción de la conferencia pronunciada por el Dr. Guadalberto Troissi, Maestro y Ex Director General del Consejo de Educación Primaria, el 23 de octubre de 2002 en el local central de la JRN".

Me cuesta proseguir. Temo que mi expresión pueda situarse en el nivel por el que optó el orador al impartir su conferencia a los jóvenes nacionalistas que le escuchaban: una conferencia desordenada, con afirmaciones gratuitas, sin ninguna argumentación ni prueba convincente de nada de lo que se dice, que traduce constantemente la preocupación de acusar, denunciar, calumniar, identificar todas aquellas personas, instituciones y actos que a su juicio obraron y continúan obrando en el país como agentes del *liberalismo*, el *marxismo*, el *comunismo*, la *masonería*, el *materialismo*, etcétera. La lista de sus enemigos es muy extensa y de amplio espectro y los menciona con un desprecio y una irreverencia que cuadran mal a un maestro y a un abogado. No quiero perder mi tiempo en contestar cuanto dice que lleva, inevitablemente, a recordar el estilo y el contenido del subcapítulo respectivo de *Testimonio...* Todas sus líneas pecan contra la lógica, la verdad, la inteligencia y hasta la estética. Pero ocurre que sus palabras –seguidas de *prolongados aplausos* según la versión todavía disponible– han estado y siguen estando ahí, en febrero de 2005, al alcance de cualquier lector de internet, expuestas a la voracidad de impresoras y fotocopiadoras. Fueron dirigidas, como he dicho, particularmente a jóvenes y contienen afirmaciones que no quiero desatender pues me obligan a dar testimonio de mi indignación, mi desprecio y mi protesta. Me concretaré a lo esencial.

El ciudadano Troissi hace alusión de mala manera, mencionando hechos ocurridos hace medio siglo y faltando reiteradamente a la verdad, a destacados trabajadores de la enseñanza primaria, a los cuales me he referido en páginas anteriores. No le reconozco a nadie el derecho de hablar hirientemente de estos colegas. Todos fueron y afortunadamente algunos todavía lo son figuras respetables del magisterio nacional y su contribución a la formación de los jóvenes uruguayos está en las antípodas de la alocución que ahora se complace en hacer el ciudadano Troissi. Como también me parece una inmoralidad intelectual referirse en los términos en que lo hace, entre otros compatriotas, a la doctora Adela Reta, al periodista Carlos Quijano, al médico Rodolfo Tálice (a quien llama *el viejo del Partido Verde*), al doctor Tabaré Vázquez. *"Honrar, honra"*, decía José Martí. Parafraseándolo: *"Deshonrar, deshonra"*. Me duele, en especial, que se queje de que una placa de bronce evoque la figura de

Julio Castro y que, en cambio, no tenga una palabra de condena, como todo uruguayo limpio tiene, contra quienes lo asesinaron en agosto de 1977 y contra quienes todavía hoy nos ocultan dónde están sus restos.

El orador se ocupó de mí y de mi trabajo. En mala hora, para ambos. Dijo todo esto:

"Las llamadas 'misiones pedagógicas' fueron un primer acercamiento de todas las manifestaciones de la anticultura marxista a los pueblos de ratas, donde se percibía el dolor, para poder después empezar a gravitar sobre esa gente adoctrinándolos en la ideología que ellos sustentaban. El principal de todos ellos fue Miguel Ferrari (sic), *que elaboró el Primer Núcleo Experimental de Educación, en La Mina, en Cerro Largo. De ese núcleo salieron casi todos los más prominentes tupamaros de la época, incluso después Felipe Casera* (sic) *que era médico, para aglutinar escuelas rurales de todos los lugares, porque ese fue el primer centro que ellos intentaron hacer, para hacer el primer núcleo para la revolución rural. Cuando llegó entonces a Primaria el Dr. Felipe Ferreiro desmanteló el Núcleo de La Mina porque, entre otras cosas, aplicaban métodos muy especiales: Vacunaban diez niños y dejaban sin vacunar a otros diez, para hacer experimentación. Para difundir la ideología tenían autos, jeeps... Y casualmente el núcleo de La Mina empezó a funcionar en Cerro Largo, donde el inspector departamental era Carlos Crespi, otro socialista. Y todo ese tipo de cosas están vinculadas. Están vinculadas al marxismo, están vinculadas a la masonería y a una cantidad de fuerzas que se compenetran para poder transformar esta sociedad y esa civilización cristiana en un vertedero del materialismo marxista. (...) Y además se transformaron en elementos propiciadores de la revolución armada. Hubo momentos en que había 600, 700 individuos armados en cada columna para tomar el poder. La revolución tupamara fracasa por el medio rural, porque ellos habían propiciado que todas las misiones sociopedagógicas en el estudio de todo este tipo de gente, en el núcleo de La Mina era un núcleo de propaganda, de difusión de la revolución marxista, y ahí fracasó".*

Testimonio... me ha hecho, después de un cuarto de siglo, casi inmune a la diatriba. Pero el ciudadano Troissi dijo en octubre de 2002, con su particular sintaxis, lo que acabo de transcribir y sus palabras siguen expuestas, repito que en febrero de 2005, a la lectura pública. En esa su hecatombe de personas y verdades va, cual nuevo Torquemada, más lejos que los militares. Me repugna hacer declaraciones de *buena conducta*. Pero ocurre que estos opinantes sobre La Mina, los de antes y el de ahora, pretenden enlodar a mu-



chas personas, varias de las cuales no pueden defenderse porque han fallecido.

Lo poco que vengo comentando me induciría a pensar que el orador quiso desempeñarse como historiador sin poder serlo, con grave daño para sus jóvenes oyentes. Más aún, uno de sus pasajes me parece que excede el simple disparate para incurrir en el ultraje a la verdad, a varios profesionales y a mi persona. Dice Troissi, refiriéndose al Núcleo: *"Vacunaban diez niños y dejaban sin vacunar a otros diez, para hacer experimentación"*. Ciertamente, en La Mina vacunábamos, a los niños y a los adultos, contra todas las enfermedades que el Centro de Salud de Melo indicaba. Recuerdo al lector que en el Núcleo colaboraba el Ministerio de Salud Pública, vía Servicio Cooperativo Interamericano de Salud Pública, que a su vez asesoraba al Centro de Salud de Melo. Le recuerdo que en el Núcleo contamos sucesivamente con tres excelentes enfermeras universitarias, supervisadas por dicho Centro de Salud y por la Enfermera Jefe del Servicio Cooperativo, que venía de Montevideo periódicamente para ello; le recuerdo que los trabajos de salud estaban bajo la responsabilidad de médicos de Montevideo y de Melo, realizándose periódicamente clínicas preventivas y de diagnóstico en todas las zonas en que actuaba el Núcleo; le recuerdo que el área de salud, gracias a esta afortunada articulación de servicios, fue una de las más exitosas de nuestro trabajo y culminó con la creación, bajo responsabilidad de los propios vecinos, del Servicio Médico Vecinal de La Mina, una cooperativa de salud financiada por las familias y en la que actuaban quincenalmente un médico y una odontóloga. Le recuerdo también que el personal docente cooperaba en los trabajos de salud –incluyendo las vacunaciones que estaban a su alcance– y que para ello recibieron la formación que les dieron las enfermeras y médicos, tanto de Montevideo como de Melo. Todos estos profesionales, a los que el orador ofende insensatamente, más centenares de vecinos de La Mina y de egresados de nuestras aulas, hoy ya adultos, pueden atestiguar que el ciudadano Troissi, en esa alusión a una política de inmunización *experimental* que jamás existió ni podía haber existido, miente, en una materia muy delicada porque confiere al adjetivo *experimental* propio del Núcleo una acepción profesionalmente indigente y éticamente infamante. Atribuye, además, al Director del Núcleo –a quien llama *Miguel Ferrari*– un comportamiento que hubiera sido no sólo el de un alienado sino el de un delincuente. Nuestro gran Carlos Vaz Ferreira decía en 1908 en *Moral para Intelectuales*: *"No es extraño que haya personas que cometan vilezas"*. No dejo de señalar mi sorpresa por el

hecho de que, a casi un siglo de aquellas palabras, haya todavía profesionales en que se den juntos el extravío y la vileza y que se consideren aptos, no obstante, para contribuir a la formación de los jóvenes.

En todo caso, el discurso del ciudadano Troissi en un ámbito político partidista, *largamente aplaudido* y difundido quién sabe hasta cuando en una página informatizada, confirma que en el Uruguay de 2005 el fascismo, aunque sea en proporción muy minoritaria, está todavía vivo.

NOTAS

1. *Cuadernos de Marcha Nº 67*, noviembre de 1972, Montevideo, p. 41.
2. Soler Roca, Miguel, *Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*, edición del autor, Barcelona, 1984.
3. Campodónico, Silvia, Massera, Ema J. y Sala, Niurka, *Ideología y educación durante la dictadura*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1991.
4. Ibíd., p. 79.
5. Cnel. Soto, Julio R., *Proceso de la educación en el Uruguay*, CONAE, Montevideo, 1975, pp. 11 y 12.
6. Ibíd., p. 20.
7. Ibíd., p. 20.
8. Ibíd., pp. 20 y 21.
9. CNEPN, *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1957.
10. Ibíd., p. 7.
11. Ibíd., p. 8.
12. Ibíd., p. 10.
13. Ibíd., p. 13.
14. Ibíd., p. 16.
15. Ibíd., pp. 17 y 18.
16. Ibíd., p. 23.
17. Ibíd., p. 42.
18. Ibíd., p. 40.
19. Campodónico, *et. al.*, ob. cit., pp. 93 y 94.
20. Ibíd., pp. 147-184.
21. Servicio Paz y Justicia Uruguay, *Uruguay, nunca más, informe sobre la violación a los derechos humanos (1972-1985)*, SERPAJ, Montevideo, 1989.
22. ANEP, *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay (1995-1999)*, Impresores Asociados, Montevideo, 2000.



Tercera parte

Educación, sociedad y política

Capítulo VIII

La educación y su contexto

Puede discutirse indefinidamente sobre causas, responsables y remedios; pero, ¿cómo negar hechos que a todos nos golpean? (...) La dura, la amarga, la triste verdad es esa muy simple: un país que en la era de la conquista del espacio se empobrece, día a día, material y espiritualmente y que no obstante sus recursos y su baja población tiene cerrados los horizontes para los jóvenes. (...) De lo que se trata es (...) de producir más pan y repartirlo con mayor justicia; de ofrecer a los jóvenes trabajo y esperanza. Es decir, se trata de hacer todo lo contrario de cuanto se hace.

Carlos Quijano, *Marcha*, 25 de julio de 1969.

Historicidad y politicidad de la educación

En numerosas ocasiones, principalmente en *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*,[1] he sostenido que resulta imposible pensar y poner en obra la educación al margen de su contexto global. También lo he hecho en múltiples partes de este trabajo. No conviene, sin embargo, que se deduzca de esto que el quehacer educativo está totalmente determinado por factores extraeducativos, sino que simplemente se admita por todos los miembros de la comunidad educativa que el tiempo y el espacio sociales entran en las aulas, influyendo sobre el tiempo y el espacio educativos. Una vez más cabe insistir en el hecho de que el nivel de autonomía de la educación, de los educandos y de los educadores es ciertamente limitado.

No hay en ello para los uruguayos mayor novedad. Cuando en el siglo xix José Pedro Varela concibió la Reforma Educativa (la grande, la única verdadera reforma de la educación que se hizo en nuestro país) comenzó por estudiar, exponer y discutir los problemas nacionales, de manera que su obra pedagógica enraizara en ellos. Dice Alberto Zum Felde en *Proceso Histórico del Uruguay*: "Corresponde a

Varela el honor de haber sido el primer intelectual uruguayo que estudió con criterio positivo los problemas de la realidad sociológica nacional, procurando desentrañar las causas de nuestros fenómenos y establecer los medios de curar nuestros males".[2] Y entre estos *medios de curar nuestros males*, Varela situó la educación.

Su *historicidad* y su *politicidad* son, pues, dos cualidades inherentes a la educación. Por historicidad de la educación entiendo el reconocimiento de que ésta es un producto histórico, una función que se cumple diferentemente según el momento histórico en que ocurre, una labor que se inserta en el devenir histórico de la sociedad, sin poder ignorarlo. Por politicidad de la educación entiendo la admisión de que la educación tiene lugar en la *polis* y que ésta no puede funcionar sin la adopción de rasgos culturales, ideológicos y materiales que responden a opciones políticas, las cuales impregnan todos los segmentos constitutivos de la sociedad, entre éstos la educación.

Ahora bien; han existido y pueden seguir existiendo entre los educadores y otros miembros de la comunidad educativa reservas tanto a la historicidad como a la politicidad de los procesos educativos. Así ocurre, por ejemplo, cuando se argumenta que los niños tienen todos los mismos derechos (lo cual es cierto) y que entre estos derechos está el de recibir una educación de igual calidad para todos (lo cual requiere ponerse de acuerdo sobre los componentes de cada calidad relativa, ya que no existe un concepto absoluto de calidad) y que lo más importante es que la acción educativa preserve, sin restricciones, el derecho de cada niño a ser él, en ejercicio de su libertad de autodeterminarse, sin dejarse influir por factores externos a su proceso autónomo de desarrollo personal. Este planteamiento, defendido por filósofos, psicólogos, antropólogos y desde luego pedagogos de distintas corrientes, ha contribuido a sentar las bases de una educación *liberadora* de las barreras que impone todo dogma pedagógico y moral. Pero puede, llevado a la exageración como tanto temía Vaz Ferreira, contribuir a crear un mundo escolar de puertas cerradas al mundo real, que es el que está aguardando la integración del ser en crecimiento y desarrollo. Quiero decir con esto que soy partidario del máximo de libertad y de realización personal de los educandos, los cuales han de desarrollar, igualmente, su capacidad de socialización, de incorporación a sus tiempos y a sus espacios concretos.

Por otra parte, no me parecen admisibles las posiciones que adoptan ciertos responsables de la educación al encorsetar ortodoxamente la enseñanza de los hechos históricos, al evitar que los alumnos conozcan y debatan la historia reciente, al organizar los currículos



conforme a una realidad imaginaria que no es la del niño o al sostener, como se hace frecuentemente, que la educación ha de ser apolítica, absurdo que confunde debate político con debate partidista y que esconde, al negarse a explicitarla, una tesis política conservadora: la educación ha de ser apolítica para que todo siga como está. Preconizo, pues, una educación en la libertad del educando y del educador y atenta, a la vez, al contexto histórico y político en que opera.

El análisis que estoy haciendo de las últimas décadas de la educación en Uruguay, con énfasis en la educación rural, requiere, pues, ser ubicado en el contexto histórico y político que corresponde a sus diferentes etapas. El surgimiento y extinción de nuestro trabajo en La Mina no fue un episodio puramente educacional; fue eso *en* algo más y subrayo, por pertinente, la preposición *en* que acabo de emplear. Ordeno mis reflexiones, excluyendo muchos otros enfoques relevantes, en dos subcapítulos: la relación ciudad-campo y los intereses políticos y económicos en juego.

La relación ciudad-campo

En el caso uruguayo la relación entre la ciudad y el campo presenta características que surgen de la pluralidad de orígenes de la población, de las características del asentamiento de la misma y de los rasgos de los sectores predominantes en la producción del país, todo ello tan distante de lo que generalmente impusieron los conquistadores españoles en los demás países latinoamericanos.

Orígenes de la ganadería nacional

Muy brevemente, habría que pasar a revista las distintas etapas de la conquista y colonización del suelo uruguayo. Para no cansar al lector con informaciones que están fácilmente a su disposición, me limitaré a reseñar algunos datos –apenas los más pertinentes al tema de este libro– tomados de una excelente pequeña obra, *El agro uruguayo: pasado y futuro*, del ingeniero agrónomo José María Alonso.[3] En una cincuentena de páginas de estudio muy recomendable describe las constantes de la agropecuaria uruguaya a partir de Hernandarias durante unos tres siglos, y la escasa e insuficiente adopción de elementos de renovación tecnológica y económica, característica que desde fines del siglo XIX se ha mantenido hasta nuestros días.

Puede afirmarse que la vocación económica fundamental de lo que es hoy Uruguay fue signada en la segunda década del siglo XVII cuando Hernandarias introdujo en nuestro suelo una primera par-



tida de ganado vacuno, más tarde seguida por otra de ganado caballar. Así –si se omite la presencia de unos 5.000 indígenas pronto diezmados por los conquistadores y más tarde definitivamente exterminados por la República– el suelo nacional fue antes colonizado por el ganado que por la población humana, destino fundacional que todavía en 1943 –año de la *seca grande*– pude confirmar en mi calidad de maestro de rancherío al comprobar que vacas y ovejas recibían mejores cuidados que algunos niños.

Las favorables peculiaridades del suelo nacional hicieron que, gracias a un proceso totalmente espontáneo de reproducción hacia fines del siglo XVII el ganado que pastaba libremente en nuestros campos alcanzara la llamativa cifra de más de cinco millones de cabezas, lo que acarreó la larga serie de escaramuzas entre españoles y portugueses, entre ocupantes con y sin títulos de propiedad, contrabandistas, abigeos, aventureros de toda laya más que pobladores estables de la campaña. De la explotación del cuero se pasó a la de la grasa y más tarde a la salazón de la carne, lo que daba trabajo más bien precario a una población rural predominantemente masculina, ignorante, díscola, inestable, que cosechó los peores epítetos de Julio Martínez Lamas en su importante obra *Riqueza y pobreza del Uruguay*.[4]

El poblamiento del país, de la costa sur hacia el norte, obedeció a la necesidad de la corona española de sostener a las guarniciones que defendían los puntos estratégicos de la *frontera* con tierras ocupadas por Portugal. Esa ampliación de la frontera humana fue confiriendo derechos sobre propiedades inmensas en un esfuerzo por evitar que la simétrica voracidad portuguesa se apropiara de tierras y ganados desde el norte. Eran los tiempos de la *estancia cimarrona* que requería abundante personal a caballo para salvaguardar hatos orejanos de dudosa e inestable propiedad.

La política agraria de Artigas

La lucha independentista de Artigas, preeminente conocedor de la campaña, fue paralela a la adopción de medidas tendentes al ordenamiento de ese caos humano y productivo. En 1815 aprobó el Reglamento Provisorio para el Fomento de la Campaña y Seguridad de sus Hacendados. *"En dicho documento* –dice Alonso– *se proponía la confiscación y redistribución de las tierras de los 'emigrados, malos europeos y peores americanos', es decir, de los enemigos de la revolución. Por otra parte, el destino de la tierra a distribuir tendía a fomentar con brazos útiles la población de la campaña, en base al principio fundamental de que los más infelices serían los más privile-*



giados. De esta manera, los negros libres, los zambos de esta clase, los indios y los criollos pobres serían agraciados con suertes de estancia si con su trabajo y hombría de bien propendían a su felicidad y la de la Provincia. Adicionalmente, serían igualmente agraciadas las viudas pobres, si tuvieran hijos, o igualmente preferidos los casados a los americanos solteros y éstos a cualquier extranjero. Las condiciones de pobre, americano y casado eran, entonces, las que conferían prioridad en la participación en el proceso de redistribución de tierras".[5]

Nuestro héroe quiso hacer la primera, única y frustrada reforma agraria nacional. En efecto, *"evitó la concentración de la propiedad* –dice Alonso– *al establecer que cada adjudicatario podía recibir sólo una suerte de estancia"*,[6] o sea no más de 1.875 hectáreas, superficie que, como veremos más adelante, hubiera podido asegurar razonablemente el bienestar económico de las familias. Las tierras fueron entregadas en propiedad y en un plazo de tres meses los nuevos propietarios debían construir en ellas un rancho y dos corrales; se entregaron ganados y marcas para señalarlos y se creó un cuerpo policial para la campaña. Pero Artigas no alcanzó a ver los frutos ni de su combate independentista y federal ni de sus previsiones en materia agraria. Me excuso ante el lector uruguayo por la referencia a este conocido episodio de la historia nacional. Pero tal vez tenga cabida en este trabajo, habida cuenta de que hoy las previsiones de Artigas todavía esperan cumplimiento.

Como dice Eduardo Galeano en *Las venas abiertas de América Latina*: *"La intervención extranjera terminó con todo. La oligarquía levantó cabeza y se vengó. La legislación desconoció, en lo sucesivo, la validez de las donaciones de tierras realizadas por Artigas. Desde 1820 hasta fines del siglo fueron desalojados, a tiros, los patriotas pobres que habían sido beneficiados por la reforma agraria. No conservarían* otra tierra que la de sus tumbas".[7]

Alambrado y rancherío

Hacia fines del siglo XIX la ganadería nacional experimentó cambios importantes: la introducción del ganado ovino, que rápidamente se multiplicó sin afectar los stocks de bovinos puesto que la alimentación de ambas especies con pasturas naturales resulta complementaria y no competitiva, la introducción de técnicas de mestizaje animal que mejoraron sensiblemente la calidad de los productos ganaderos exportables y, más tarde, la progresiva constitución de una pujante industria frigorífica, casi toda ella en manos extranjeras. En ese proceso tendrá profundas repercusiones sociales la



introducción del alambramiento de los campos pues esta innovación tecnológica será a partir de 1870 requisito indispensable para el tránsito de la *estancia cimarrona* a la *estancia moderna*. En lo esencial, la técnica productiva siguió siendo casi exclusivamente extractiva pues continuó basada en el pastoreo directo de la pradera natural, pero el control del ganado y del uso del suelo requería, gracias a los límites impuestos por el alambrado exterior e interior de las estancias, mucho menos personal. A partir de entonces, la mayor parte de los pobladores de los latifundios –familias de peones, lavanderas, cocineras, domadores, en algunos casos la maestra de la escuela local, artesanos, vagabundos, agregados de toda clase– devino personal transitoria o permanentemente excedentario y fue expulsado de la estancia, la cual dejó de ser un feudo patriarcal para pasar a producir conforme a un modelo con fuerte predominio del capital en suelo y ganado, algunas mejoras tecnológicas de fácil aplicación y escasísima contribución del factor trabajo, al extremo de que la estancia latifundista no requería ni requiere en forma estable más de un peón cada mil hectáreas y de que una mayoría de propietarios pudieron ausentarse de sus predios para vivir mucho más cómodamente en la capital del departamento, en Montevideo o incluso en Europa.

Surgió así en el país el dramático problema de los *rancheríos*, uno de los más estudiados, uno de los de mayor impacto en el pensamiento educativo nacional, uno de los todavía pendientes. Grandes nombres de la bibliografía nacional se ocuparon de este tema: Diego Martínez Lamas, Aldo Solari, Julio Castro, Juan V. Chiarino, Miguel Saralegui, Daniel Vidart, Horacio Martorelli y muchos más, y, también, el periodismo nacional, los estudiantes, la Universidad, el Parlamento. También nosotros, los maestros. (Véase Bibliografía.)

Conozco todos los países de América Latina. En todos ellos he encontrado comunidades rurales pobres pero, salvo en el Río de la Plata, en ninguno más existe el típico rancherío uruguayo, donde –como decía Julio Castro en 1939– *"reina la mayor miseria; no hay en el país forma más desgraciada de existencia que la de sus habitantes"*. El origen de los rancheríos –sigue explicando Julio Castro en *El analfabetismo*– *"puede ser determinado por distintos factores: por los 'agregados' que, desplazados de la estancia, van a poblar una 'sobra' inútil del campo; por los retazos de tierra inservible que quedan entre la delineación de dos caminos, por las tierras fiscales no aprovechadas, llamadas 'de nadie'. En una palabra, su formación se debe a que donde hay un pedazo de tierra sin dueño es inmediata-*



mente poblado por familias pobres que logran así 'resolver' el problema de su vivienda".[8] *Resolver* es un decir. Porque el problema del rancherío es, en buena medida, el de la precariedad de la vivienda, muy inferior a las construcciones de piedra que las civilizaciones precolombinas conocieron y a las de adobe que los españoles generalizaron en tierras latinoamericanas durante la conquista. Tan malas son las viviendas de los rancheríos, de terrón y fajina casi exclusivamente, que la terrible denominación de *pueblos de ratas* comenzó a utilizarse para referirse a estos núcleos habitacionales.

A la pésima vivienda se añaden otras carencias fundamentales. Decían Chiarino y Saralegui en *Detrás de la ciudad* en 1944: *"De más de 600 poblados rurales computados en el país, sólo 21 tienen agua potable, sólo 19 tienen luz eléctrica y sólo 53 cuentan con servicio médico permanente o semanal".*[9] Conozco el tema: ese mismo año actuaba como maestro en un rancherío que carecía de esos tres servicios.

La falta de tierras de subsistencia, de vivienda adecuada y de servicios coexistió progresivamente con un inevitable proceso de degradación familiar, intelectual y moral de sus habitantes. Los maestros de mediados del siglo XX nos acostumbramos a enfrentar problemas sociales, considerados *lacras* por algunos autores, que afectaban profunda y definitivamente la condición humana de nuestros alumnos: conviví durante dos años con la desnutrición, a veces extrema (el temible *kwashiorkor* de la infancia africana), la prostitución, el juego, el asesinato, el abuso contra los y las menores, el alcoholismo, el contrabando, las enfermedades curables pero no tratadas, la desarticulación familiar, la carencia de toda conciencia comunitaria y de cualquier germen de organización, en fin, el vencimiento del deseo natural de progresar, todo ello resultado de un sistema inaceptable. Sentados en los bancos de mi sala de clase, había niños y niñas que, me constaba, estaban definitivamente condenados al quebranto físico y mental, para los cuales mi pedagogía más valiosa consistía en una gran olla de comida. Una olla abundante, pero que para algunos de ellos llegaba demasiado tarde.

Pero no todo eran *lacras*. ¡Cuánto encanto, cuánta inteligencia, cuánta creatividad, cuánta sensibilidad crecían también aunque fuera exiguamente en aquellos mismos bancos! ¡Y de cuánta resistencia, de cuánto esfuerzo eran también capaces los adultos, principalmente las madres, el gran tronco éstas del ansia de sobrevivir del rancherío! Dolorosa y exigente experiencia para el joven maestro rural, que vería repetida posteriormente a lo largo y ancho de la República y también, en proporción mucho menor, en La Mina y

que en aquel tiempo documentó en algunas *historias de vida* de sus alumnos, una muestra de las cuales es *Zulma, Adelia, Efraín* (Anexo 6), que transcribo siendo fiel a los nombres verdaderos de los personajes. Es un homenaje, a sesenta años de distancia, a Doña Lucinda y sus hijos y mi aceptación, por primera vez, de las exhortaciones de mi entrañable amigo Mario Ingold a difundir aquellas *historias de vida*, de las que durante todos estos años hasta su muy reciente muerte ha sido afectuoso custodio.

No hay acuerdo total sobre las proporciones que tuvo ni sobre las que hoy tiene el grave problema de los rancheríos, comenzando por la propia delimitación de la categoría *rancherío* en términos urbanísticos. Pero entre los años 1930 y 1960 parece que el número de estos centros oscilaba entre 400 y 600 y sus habitantes entre 80.000 y 120.000. Debe recordarse que entre 1908 y 1963 –o sea durante 55 años– Uruguay no realizó censos de población. Aproximadamente la mitad de los rancheríos carecían de escuela.

Había por entonces, pues, una grave indigencia rural, un intenso dolor campesino, que incluía también al pequeño agricultor, a los asalariados de tambos y estancias, a los ancianos que percibían *la pensión a la vejez*, a hombres y ex hombres de obligada pobreza. Injustificada pobreza, puesto que tales contingentes humanos se asentaban en dieciséis millones de hectáreas productivas, conviviendo con ocho millones de vacunos y veinticinco millones de ovinos, a los que no faltaban ni el alimento ni la protección sanitaria. Absurdo y criminal régimen económico y social que los educadores, los médicos, los estudiantes y algunos políticos denunciábamos sin éxito.

Debo decir con toda claridad que si la experiencia de La Mina resultó interrumpida ello no se debió solamente a decisiones de los órganos directivos de la enseñanza, sino también a la enorme distancia existente entre la realidad campesina y las preocupaciones de *la ciudad alegre y confiada*. Gracias, en gran parte, a las guerras que azotaron el mundo por aquellos años, la economía nacional atravesó años de gran prosperidad, que acentuó el ausentismo de los terratenientes y volcó en las ciudades, principalmente en la Capital, excedentes económicos que elevaron el nivel de vida, induciendo en los ciudadanos el espejismo de creer que ése era el país y que más allá del hormigón y de las playas lo demás, desde el punto de vista humano, no contaba. Si las clases sociales altas y medias pasaban unos días en el campo era para hacer vacaciones, para pescar, para cazar perdices y jabalíes, para cruzar al galope nuestros hermosos campos ondulados. Los habitantes de los pueblos



campesinos, en cambio, sólo iban a la ciudad cuando debían internarse en el hospital. Dicen Chiarino y Saralegui en *Detrás de la ciudad*: *"Al sentir hablar del 'productor rural', la ciudad hace una generalización equivocada: mide a los productores rurales por la situación de una minoría limitadísima que puede darse el lujo de vivir en la capital huyendo de los problemas que, a su familia, le ofrece la vida campesina: de instrucción, de cultura, de aislamiento, de asistencia médica, etc. etc. Pero la ciudad olvida la serie innúmera de familias modestas y empeñosas que trabajan y luchan en medio de la soledad del campo y sintiendo el abandono en que se les tiene"*.[10] Digo, pues, que la mayoría de la sociedad uruguaya ha vivido siempre *del* campo, pero a la vez *de espaldas* al campo que la nutría. Sin darse cuenta de ello.

Esta indolente actitud de una gran parte de la sociedad la ha hecho suya, reiteradamente, el Parlamento Nacional. En numerosas ocasiones recibió denuncias e iniciativas sobre las condiciones de vida de este sector de la población rural, designándose comisiones de estudio cuyas recomendaciones nunca fueron adoptadas. Tengo a la vista un tomo editado por la XXXVIIIa. Legislatura de la Cámara de Representantes titulado *Rancheríos*. En 266 páginas incluye análisis de la pobreza rural efectuados en 1949, así como las actas de una Comisión Especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos que en reuniones efectuadas entre 1953 y 1955 recibió informes, testimonios y ponencias de servicios públicos, especialistas y lo que hoy llamamos ONG. La montaña parió un ratón y el ratón nació difunto. En efecto, al final de sus trabajos la Comisión propuso un Proyecto de Ley a incluir en el Presupuesto de 1956. Su Artículo 1° decía: *"Mientras no se cree un organismo nacional especializado para la recuperación de los rancheríos, el Poder Ejecutivo efectuará la distribución del Fondo Especial previsto en esta ley entre Comisiones Departamentales Pro Recuperación de los Rancheríos"*. Luego indicaba la composición de dichas Comisiones y se señalaba que el Poder Ejecutivo distribuiría entre ellas el Fondo Especial para que, según el Artículo 5°, cada Comisión Departamental procediera *"a entregar a cada Comisión de Fomento Escolar, para su administración, los fondos que correspondan a los rancheríos que estén en la zona de la escuela. Harán las inversiones* (sic) *atendiendo a las necesidades más apremiantes de los pobladores de los mismos, en materia de alimentos, agua potable, medicamentos, ropas, elementos para mejorar la vivienda, ganado lechero, semillas y demás útiles e implementos para el cultivo de la huerta familiar. En lo posible, todas las etapas previstas o no en esta ley se cumplirán a*

través de la escuela más próxima a los rancheríos".[11] La Comisión Especial omitió proponer el monto del Fondo Especial y su financiamiento, no hizo referencia alguna al papel que el ya creado Instituto Nacional de Colonización debía desempeñar en la dotación de tierras a los habitantes marginales de la campaña y estimó con que bastaba confiar a las escuelas rurales, sus maestros y sus Comisiones de Fomento, el reparto más surrealista, con el que difícilmente se hubieran podido atender en serio necesidades tan exigentes como la dotación de alimentos, agua potable, ganado lechero e implementos hortícolas. Tal vez fue una suerte que la Cámara no aprobara tan desatinado proyecto de ley y evitara a los educadores –que por entonces trabajábamos angustiados por la pobreza campesina– la frustrante instancia de tener que engañar, corromper y tal vez dividir a nuestros vecindarios con unas pocas limosnas, a las que la Comisión llamaba *inversiones*. Pero sobre esta incapacidad del Parlamento de interpretar y asumir correctamente las necesidades del país ya me he visto obligado a dar otras pruebas en los capítulos anteriores.

Hoy el problema de los rancheríos uruguayos ha experimentado importantes cambios, en parte como resultado de la introducción de nuevas formas de producción (soja, caña, arroz, cultivos forestales) con los consiguientes movimientos de trabajadores rurales, en parte por el legítimo deseo de las familias campesinas de realizar progresos en su calidad de vida: la educación de los hijos, la disponibilidad de servicios sanitarios, las actividades sociales, el disfrute de la energía eléctrica, el agua potable, la televisión, etcétera. Éstos y otros factores motivaron el progresivo traslado a pueblos y ciudades de cuantas familias podían alejarse del medio rural aislado característico de nuestra campaña, dejando *taperas* donde antes había míseras viviendas.

En 1967 fueron otorgados recursos por Ley 13.640 al Movimiento para la Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural (MEVIR), a cargo de una Comisión Honoraria, cuyo cometido es *"la construcción de viviendas higiénicas que sustituyan las habitaciones insalubres existentes en el medio rural y aledaños de las poblaciones urbanas del interior".*[12]

MEVIR cuenta con equipos interdisciplinarios que atienden este programa, en el que se aplican métodos de ayuda mutua y de autoayuda. Las familias reciben créditos que pagan en un plazo de veinte años. Los planes locales son de diversa índole: reemplazo de la vivienda rural dispersa, edificación de núcleos rurales en sustitución de rancheríos, planes de traslado a zonas suburbanas y urba-



nización de las mismas. En noviembre de 2004 mantuve en Montevideo dos reuniones con personal técnico de MEVIR y quedé muy bien impresionado de la amplitud de la obra realizada, de la competencia del personal y del elevado nivel de conciencia que éste posee de las limitaciones del enfoque que se ha venido aplicando. A mediados de 2002 ya se habían erradicado 90 rancheríos y se habían entregado 17.269 viviendas, a las que habían accedido 70.000 personas (el 30% de la población rural en situación de pobreza). Es un impacto en nuestro paisaje rural tan peculiar.

El problema de fondo radica en que, según sus técnicos, MEVIR pudo mejorar las viviendas pero no logró modificar las raíces del problema fundamental que afecta a las familias campesinas, que no es la vivienda sino que sigue siendo el de la carencia de fuentes de trabajo estable en un medio caracterizado por estructuras expulsoras de mano de obra. En algunos casos, incluso, la situación económica de la familia resultó agravada por las cuotas que ésta debía pagar para amortizar su deuda, produciéndose casos de envío de cedulones de desalojo. MEVIR puso en marcha, pues, programas de desarrollo, es decir, actividades individuales y siempre que fuera posible colectivas de producción local, principalmente en las áreas de la alimentación y la artesanía, la mayor parte de ellas a cargo de las mujeres, de manera de incrementar aunque fuera modestamente los ingresos familiares. De ahí se pasó a un programa más ambicioso llamado de *desarrollo integral*, en el que participa financiera y técnicamente la Unión Europea. Se ha lanzado un interesante Programa de Capacitación Laboral para hombres y mujeres, el cual cuenta con la cooperación de la Dirección Nacional de Empleo y del PIT-CNT. Son movimientos en la buena dirección. El problema sigue siendo –continúo interpretando lo que se me dijo en las mencionadas reuniones– que las viviendas mejoradas apenas cuentan con una pequeña parcela y que cualquier desarrollo rural integral autosostenible requiere la dotación de tierras, por lo que MEVIR ansía una adecuada concertación de esfuerzos con el Instituto Nacional de Colonización. En todo este proceso el papel de la escuela y de los maestros rurales ha resultado, dicen los técnicos de MEVIR, categóricamente positivo.

Me disculpo una vez más por distraer al lector con crónicas de hechos que seguramente él conoce mejor que yo. Concluyo con dos reflexiones: la primera es que si se han erradicado 90 rancheríos, los que quedan sobre el terreno son muchos más, no disponiéndose hoy de ningún censo al respecto. La segunda es que el nuevo Uruguay –porque empieza un nuevo Uruguay, no lo olvidemos– debiera evaluar la experiencia de MEVIR y apoyarse en ella para profundizar la



difícil labor de transformación de las condiciones de vida de nuestra población campesina, insertando el necesario mejoramiento de la vivienda en operaciones, igualmente necesarias y mucho más urgentes, de ordenamiento territorial y transformación agraria.

Los intereses políticos y económicos en juego

Es preciso ir más lejos aún. La distancia entre ese tipo de campo y ese tipo de ciudad no respondía (ni responde actualmente) tan sólo al desconocimiento mutuo y a actitudes de irresponsabilidad sino también a los intereses en juego, al modelo de sociedad, a la posesión y desempeño del poder, es decir, a fundamentales cuestiones de orden político.

Estancamiento y retroceso económico

He conocido Uruguay durante tres cuartas partes del siglo XX. Tengo la impresión de que el primer medio siglo fue, en general, de vigorosa consolidación de nuestra progresista sociedad. Podemos atribuirlo a la fuerte influencia del pensamiento batllista, a la impronta de los contingentes de inmigrantes de variados orígenes, a los ingentes beneficios que sobre la economía nacional aportaron las sucesivas guerras en lejanas tierras, incluso deberíamos reconocer los positivos efectos de un sistema educativo ideológicamente bien fundamentado, de alta calidad pedagógica y apoyado por un presupuesto ajustadamente correcto. Todos vivimos y trabajamos en esa etapa con la estimulante sensación de estar construyendo una nación cada día más próspera. Para los maestros rurales la mitad del siglo coincidió con la culminación de un proceso exaltante, al que ya he hecho referencia.

La segunda mitad del siglo comenzó con un importante esfuerzo a favor de la sustitución de importaciones industriales por productos nacionales, política que fue abandonándose por no contar con el apoyo decidido de los gobiernos siguientes. A partir de 1958, comenzó para Uruguay una etapa de estancamiento y retroceso. Sufrimos en ese período los efectos del ascenso de un partido de gobierno más conservador, el declive de un sistema que había resultado excesivamente paternalista, los vicios propios de una existencia urbana relativamente fácil, en que una considerable proporción de gente se preciaba de poder vivir sin tener que realizar grandes esfuerzos laborales, los efectos para nosotros tan negativos del tremendo empeño restaurador de Europa que comenzó a prescindir de una parte importante de nuestras materias primas exportables, la degradación de los términos del intercambio comercial, el reempla-



zo de un modelo en que el Estado disponía de la voluntad y de los medios para ocuparse eficientemente de la ciudadanía por otro en que se fue empobreciendo, endeudando y empequeñeciendo. Creo que nos perjudicó la impreparación de todos para hacer frente a cambios internos y externos que se fueron volviendo en buena medida incontrolables y que estaban exigiendo cuotas de esfuerzo, de austeridad y de solidaridad que no estábamos en disposición de aportar, afectados de una especie de miopía colectiva ante la cambiante realidad nacional.

De este modo, a lo largo del siglo el país fue evolucionando de lo que se llamó *socialismo de Estado* a lo que hoy constituye en América Latina el típico capitalismo dependiente. Dejamos de ser *la Suiza de América* y pasamos a compartir las características y el destino de las repúblicas hermanas.

La población, para empezar. La base fundamental de la economía nacional estuvo durante el período analizado en el campo. En 1908 el porcentaje de población rural era de 24%. Hacia mediados de siglo había descendido a 20% y en 1996 a 9%. Es decir, que más del 90% de la población se concentra en las ciudades, contribuyendo fundamentalmente al sector servicios (62% del PBI en 1999 según el Banco Mundial) ya que el sector manufacturero ha venido, también, descendiendo peligrosamente. Industrias otrora vigorosas (la textil, la química, la metalúrgica, la del vidrio y otras) están progresivamente sucumbiendo al mundo neoliberal competitivo. De modo que la población de las ciudades del Interior y la de la Capital ha venido creciendo sostenidamente, fenómeno mundial, lo reconozco, pero que en el caso uruguayo es mucho más el resultado de un proceso de expulsión del campo que de la oferta de trabajo urbano, que no ha existido de manera sostenida. La CEPAL estima que en 2003 el desempleo urbano ascendía a 16,8%. Hoy, las ciudades del país acogen los excedentes demográficos de un campo cada día más desierto. Y estos migrantes carecen no sólo de oportunidades de trabajo, que la ciudad no les ofrece, sino también de las competencias necesarias para abrirse camino en tareas autogestionadas. Volveré más adelante sobre el tema de la pobreza, pero como ya hemos visto el problema de los rancheríos se está *resolviendo* por la vía de una extinción no planificada, no mediante programas de afincamiento de sus habitantes en la tierra sino por una definitiva derrota que les impele a emigrar a una ciudad que les ofrece, en el mejor de los casos, servicios sanitarios y educativos, pero no fuentes de trabajo estable.

Hacia los años sesenta el poder político estaba francamente en



manos de los dos partidos tradicionales, el Blanco y el Colorado, a su vez subdivididos en numerosas parcelas que respondían a la tradición nacional caudillista, lo que permitía un espectro relativamente amplio de respuestas a las necesidades de las masas de votantes. En realidad, se trataba de ofrecerles programas electorales múltiples que tuvieran una alta capacidad de captación de votos para continuar aplicando, tras las elecciones, políticas progresivamente conservadoras, cada día más obsecuentes ante los dictados de los organismos financieros internacionales y los intereses de las multinacionales. Este tránsito a la dependencia política y económica fue reduciendo los beneficios de las conquistas sociales y laborales de la primera mitad del siglo, fue incrementando la rebeldía popular y la consiguiente represión oficial, hasta influir en 1963 en el proceso revolucionario Tupamaro, en 1971 en la fundación del Frente Amplio y en 1973 en el golpe de Estado que instauró hasta principios de 1985 la larga y cruenta dictadura militar.

Queriendo justificarse, los propios militares exponían en *Testimonio...*, como he transcrito en el Capítulo V, su interpretación de ese momento: *"Uruguay experimentó un deterioro general de tal magnitud que le llevó a un total estancamiento y a la peor crisis de su historia. Crisis económica, social, política, ideológica y moral"*.[13] Comenta Roque Faraone: *"Doce años de dictadura militar no resolvieron ninguno de los problemas estructurales del régimen productivo uruguayo porque la voluntad política real fue el sometimiento a la dependencia"*.[14] Con dolor, Carlos Quijano decía: *"Vinieron hace diez años para salvar al país. Lo dejan en ruinas"*.[15]

Al término de la dictadura, la CEPAL produjo su *Informe económico 1985*[16] cuyas cifras son reveladoras del estado en que se encontraba la economía del país. Transcribo algunos fragmentos del *Informe*: *"La economía uruguaya comenzó a manifestar signos importantes de deterioro a mediados de 1981. De hecho, en ese año el crecimiento del producto fue de apenas 1,4% y en los años siguientes la economía se sumió en su crisis más profunda desde la gran depresión de los años treinta. (...) Luego de caer 10% en 1982, el producto se redujo 8% en los dos años siguientes, mientras las importaciones de bienes disminuyeron 35% en 1982 y 29% en 1983. Al mismo tiempo, el ritmo inflacionario se aceleró de 21% en 1982 a 52% en 1983 y a 66% en 1984. (...) La caída de actividad generó una importante desocupación abierta, la que alcanzó un máximo de 16% a mediados de 1983, agregando así un elemento negativo adicional a la distribución del ingreso, que se deterioró asimismo por una caída del salario real de alrededor de 30% durante el bienio 1983-1984. (...) Así, el*



entorno económico-financiero que se registraba hacia fines de 1984 y principios de 1985 mostraba aspectos críticos entre los cuales los más importantes eran la prolongación de la recesión por tercer año consecutivo, las fuertes expectativas inflacionarias, un considerable déficit fiscal y un marcado desequilibrio monetario, el sobreendeudamiento interno, la elevada deuda externa y en moneda extranjera del sector público, y la pérdida significativa de la participación de los asalariados en el ingreso nacional (...) con lo que el producto por habitante fue en 1984 incluso menor al que se había logrado ya en 1975. (...) Entre 1975 y 1984 los salarios habían perdido casi la mitad de su poder adquisitivo". A este balance económico, revelador de las inmensas privaciones de la población, cabe sumar la supresión de las libertades básicas, la violación de los derechos humanos y la destrucción de la unidad cívica nacional que caracterizaron la etapa dictatorial. Si no me equivoco, ésta ha sido la tercera vez que transcribo resúmenes del Uruguay en crisis: el de Julio Castro en 1966, el de los militares en 1978 y ahora el de la CEPAL en 1985, todos ellos referidos *a la peor crisis que atraviesa el país*. Habrá más, y seguirán confirmando lo que Julio Castro denominaba la *momificación estructural* de Uruguay.

Los años de la posdictadura no han resultado mejores desde el punto de vista económico para la calidad de vida de la población uruguaya. La continuación bajo los gobiernos civiles de la política neoliberal de la dictadura, auspiciada por el FMI y otros organismos internacionales, la pésima coyuntura internacional (la *década perdida* de los años ochenta para toda América Latina), el peso de graves casos de corrupción económica y financiera, la incapacidad del Estado para hacer frente a sus responsabilidades ante el pueblo, la adopción –pese a las ejemplares muestras de resistencia dadas por la ciudadanía uruguaya, de las cuales la más notable ha sido la nacionalización plena del agua, obtenida por plebiscito en 2004– de políticas conducentes a la acentuación de las desigualdades, provocaron el persistente deterioro de todos los indicadores económicos, achicándose gravemente el porcentaje de uruguayos que disfrutaron y disfrutan de prosperidad. Cerrando el ciclo, el informe *Balance preliminar de las economías, 2002* de la CEPAL decía "*En un contexto económico interno muy debilitado luego de tres años de recesión (...) se suspendió la actividad de otro banco privado nacional por maniobras dolosas de sus propietarios, (...) se aceleró notoriamente la caída diaria de reservas internacionales del Banco Central*". Cuando éstas "*se encontraban en un nivel equivalente a un quinto del registrado al término del año anterior, las autoridades decretaron a fines*

de julio [de 2002] *un feriado bancario que duró una semana, además del cierre temporal de actividades de cuatro bancos privados nacionales y, mediante una ley, a la reprogramación unilateral de los depósitos a plazo fijo de los bancos oficiales. Un importante apoyo financiero de los organismos multilaterales de crédito –por un monto cercano a los 4.000 millones de dólares (casi un tercio del actual producto en dólares del país)– junto a la contribución del Tesoro de los Estados Unidos (que otorgó un crédito puente de 1.500 millones de dólares mientras se gestionaban los préstamos mencionados) permitieron la reapertura del resto del sistema financiero (bancos oficiales y de propiedad extranjera)".*[17]

No soy economista, como bien sabe el lector, pero no puedo olvidar que la tramitación en 2002 de nuevos préstamos internacionales, mediante el tercer acuerdo en un año con el FMI, significó para el pueblo uruguayo una situación de extrema tensión y vergüenza. El Poder Legislativo tuvo que mantenerse reunido durante un fin de semana para autorizar al Gobierno a dar pasos obligados y urgentes conducentes a afrontar la crisis mediante un endeudamiento con el FMI, el tercero firmado durante el año, y un humillante anticipo del gobierno de los Estados Unidos, que el país, como es habitual, pagará con nuevas formas de dependencia no sólo económica sino política.

Añade el informe de la CEPAL que la inflación se ubicó ese año 2002 en torno al 25%, que los salarios del sector público no pudieron ser aumentados durante ese año, que se produjo un *"considerable deterioro de los salarios reales (superior a 10%) y un brusco ascenso de la tasa de desocupación, que con una considerable pérdida de empleos, alcanzó en el tercer trimestre un máximo histórico de casi la quinta parte de la población económicamente activa".*[18] Los precios al consumidor saltaron 24,7% entre noviembre de 2001 y noviembre de 2002. Las exportaciones e importaciones de bienes se contrajeron respecto al año 2001, la recaudación tributaria cayó drásticamente, el sector público postergó pagos a acreedores privados, en fin, el cuadro al terminar 2002, año de profunda crisis, exhibía un verdadero desastre económico, que ha quedado grabado en la memoria de todos los uruguayos como una muy dolorosa e inmerecida experiencia.

El Instituto de Economía de la Universidad de la República viene publicando todos los años su *Informe de Coyuntura Uruguay* con informaciones múltiples, recogidas siempre de buenas fuentes. El *Informe* correspondiente a los años 2002-2003[19] confirma los datos aportados por la CEPAL, agregando otros que revelan la profundidad



de la *crisis del 2002*: el PBI, que había sido de 20.914 millones de dólares en 1999, descendió a 12.321 en 2002; los salarios privados medidos en dólares se contrajeron 32,2% respecto al año anterior; el déficit del Gobierno Central fue de 4,2% del PBI en 2002; la deuda pública superaba el 90% del PBI a fines de 2002. Donde el *Informe de Coyuntura* de ese año se mostraba realmente alarmado era al señalar *"la incapacidad del sistema político para generar condiciones que permitan recuperar la confianza"*.

El *Informe de Coyuntura 2003-2004*[20] cambió sensiblemente de tono: señala que, en general, en 2003 se habían venido superando paulatinamente las condiciones adversas, en buena medida como resultado de la reactivación económica mundial, del incremento de las operaciones en el área del Mercosur, del aumento de los precios internacionales de exportación, de una mejor temporada turística y de otras variables externas que favorecieron a Uruguay. Estos factores se tradujeron en hechos como el *"cuantioso ingreso de capitales del exterior, impulsado por la repatriación de capitales de residentes y por la inversión de los no residentes en inmuebles y tierras. (...) El principal motor de la economía fue el complejo agroindustrial, ya que los precios de sus principales productos de exportación se incrementaron notoriamente"*. La mejoría macroeconómica condujo a un alivio de la tasa de *riesgo-país*.

No obstante, no faltaron motivos de preocupación. Según la misma fuente, *"el PBI en dólares fue de 11.179 millones de dólares, es decir 8,9% menos que el de 2002. (...) el consumo medio de 2003 fue 1,1% inferior al del año anterior. (...) El salario medio real anual continuó descendiendo en forma significativa también en 2003. (...) El ingreso medio real de los hogares descendió sensiblemente (14,7%)"*. Quiere decir que la disponibilidad de mayores sumas de dinero en ciertos sectores, principalmente el agropecuario de exportación, no necesariamente se tradujo en el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias.

En el año 2004 persistió la tendencia al alza económica, como resultado de cambios positivos en la coyuntura internacional pero también de esfuerzos internos.

Algunos indicadores de esta tendencia serían los siguientes: al aumentar en 2004 el volumen y el precio de las exportaciones de carne bovina, los ingresos por ese concepto alcanzaron en 2004 los 560 millones de dólares, en tanto habían sido de 342 millones en 2003.[21] La inflación, que según el Instituto Nacional de Estadística había sido de 10,19% en 2003, descendió a 7,59% en 2004.[22] La tasa de desempleo estaría a fines de 2004 en 13,1%.[23] El déficit del



Gobierno Central habría pasado de 511 millones de dólares en 2003 a 331 millones en 2004, siendo significativo el aporte al funcionamiento de aquel que realizan las empresas de carácter público del país, cuyo superávit en 2004 fue de 195 millones de dólares, habiéndose incrementado, también, la recaudación fiscal.[24]

No obstante, aumentaron también los egresos, entre otras razones porque hubo que pagar mayores intereses por la deuda pública, los cuales en 2004 ascendieron a 652 millones de dólares,[25] cifra superior como vemos a la del valor total de las exportaciones de carne bovina.

El gobierno colorado considera que estas cifras revelan una *reactivación económica*, afirmación contestada por el ingeniero agrónomo Ernesto Agazzi quien declara: *"Eso no es reactivación económica, (...) concepto mucho más vasto que depende de lo que se haga después que aumentan las exportaciones. (...) Por ejemplo, el mercado interno está muerto. La redistribución de la renta exportadora no cambió"*.[26]

América Latina, cuyo PBI global creció el 5,5% en 2004,[27] sigue expuesta, como nos ocurre a los uruguayos, a factores que, en el estado actual de desintegración, le resultan incontrolables. Basta que se modifiquen las tasas de interés en los Estados Unidos, que el dólar se derrumbe en los mercados internacionales, como está ocurriendo a principios de 2005, que varíen los precios de las materias primas, en particular el del petróleo, que se presente una inesperada epidemia, como nos ocurrió hace tres años con la de aftosa, que China modifique sus dinámicas relaciones con el resto del mundo, en fin, que se presente una meteorología adversa, como sucede periódicamente con el fenómeno de *el Niño*, para que nuestros países se vean confrontados a graves crisis. La experiencia de decenios es concluyente: el sistema tiene la capacidad de adaptarse a las adversidades, a condición de que éstas afecten mucho más a las clases modestas que a los sectores más favorecidos. Sólo a vía de ejemplo: la prensa comenta que en los nueve primeros meses de 2004 se habrían vendido en Uruguay más de 6.000 automóviles nuevos.[28] Más allá de los progresos coyunturales, importan, pues, las políticas económicosociales que se adopten y las modificaciones estructurales de fondo, las cuales, mientras los organismos internacionales de financiamiento prosigan su presión sobre los gobiernos, difícilmente podrán ser adoptadas.

En efecto, a fines de 2003 la CEPAL, refiriéndose a Uruguay, había dicho: *"El principal desafío para el futuro próximo sigue siendo conseguir un ritmo de crecimiento sostenido, que permita hacer frente a la*



voluminosa carga del servicio de la deuda en moneda extranjera".[29] Los mecanismos imperantes en la gestión de las deudas internacionales, si no son revisados, caerán ineluctablemente durante largos años sobre Uruguay y su pueblo. La *deuda externa bruta total* que menciona la CEPAL para 2003 para cada país latinoamericano determina la deuda nacional *per cápita*. Uruguay ocuparía el tercer lugar con 2.529 dólares de deuda por habitante, después de Argentina (3.695 dólares) y Chile (2.718 dólares), siendo el promedio para toda América Latina de 1.407 dólares.

Otras presentaciones son mucho más alarmantes. Para el economista Héctor Tajam, los compromisos de pago de Uruguay ya contraídos para los próximos treinta años suman 18.663 millones de dólares, de los cuales 12.265 millones corresponderían al capital a amortizar y 6.399 a los intereses a abonar. La deuda pública total, según este economista, corresponde prácticamente al 100% del PBI.[30] No quiero dramatizar, sino recordar la realidad: de mantenerse las tendencias demográficas actuales, de no procederse a la condonación total o parcial de la deuda externa y siempre que los futuros gobiernos no se vean obligados o tentados a contraer nuevos empréstitos, todo niño uruguayo que nace hoy deberá contribuir a lo largo de su vida con el pago de no menos de 5.400 dólares. Exento de las responsabilidades de un pasado ajeno, este niño vendrá al mundo con el destino inescapable de llevar una vida de extrema austeridad para poder cancelar compromisos, algunos de ellos incompetentemente contraídos, pero también malversaciones y despilfarros de los que sus autores no le rendirán cuentas. No es éste el fruto de circunstancias coyunturales sino de una política global, de una estructura socioeconómica arraigada en la injusticia y la ineficiencia, como seguiremos viendo. Es la misma estructura que hizo imposible, hace cuarenta años –debo recordarlo–, la continuación y expansión del trabajo educativo del Núcleo de La Mina. *"Las tensiones y renuencias que exhiben muchas veces los uruguayos frente al cambio social siguen siendo un problema pendiente"*, dice Diego Sempol.[31]

La tierra, un bien encadenado

Para un país de clara vocación agropecuaria como Uruguay, la tierra constituye, aunque no se reconozca así suficientemente, la base fundamental de la economía y de la vida ciudadana. Dice un documento producido en el ámbito del Frente Amplio: *"En la realidad actual de nuestro país, sólo la actividad agroindustrial permite iniciar en el corto plazo la senda de la recuperación nacional pautada para la satisfacción de nuestras necesidades de generar trabajo en*

la producción de alimentos, de materias primas para la industria, de abastecimiento de divisas para nuestras necesidades de equipos, bienes de capital, energía y productos que necesitamos para nuestro desarrollo, razones por las cuales la actividad agroindustrial adquiere el carácter de estratégica para el país en su conjunto".[32] De modo que el presente y el futuro de los ciudadanos uruguayos dependen del tratamiento que sepamos dar a nada menos que a 16 millones de hectáreas.

La conquista española distribuyó generosamente las praderas sin dueño (los derechos de los indígenas fueron considerados inexistentes) y en poco tiempo, a pesar de algunos intentos reguladores del derecho a la propiedad, entre ellos los de Artigas que ya he mencionado, quedó asentada una estructura territorial, que continúa vigente, totalmente injusta y contraria al interés de la sociedad. Por eso hablo de la tierra como de un bien *encadenado.* Sin duda ello explica que Daniel Viglietti clame *¡A desalambrar!* Nos agrada corearlo, protestando, pero ni desalambramos ni realambramos.

La verdad es que la ganadería, pese al esfuerzo de algunos productores y técnicos responsables, de *cabañeros* y de científicos que han velado por el mejoramiento zootécnico de nuestros rebaños, continúa siendo en Uruguay una actividad extensiva y extractiva. Y en cuanto a la agricultura, es cierto que últimamente se han introducido algunos cultivos no tradicionales, pero se ha retrocedido enormemente en cuanto a la producción basada en explotaciones pequeñas y medianas de tipo familiar. La estructura aprisionada por el binomio latifundio/minifundio no ha variado y esto confiere a la evolución agraria uruguaya un carácter económicamente retrógrado y políticamente conservador. Con un terror pánico generalizado a reconocer la realidad y a emprender los cambios esenciales que esa enferma estructura requiere, a los que, como es natural, se oponen y seguirán oponiendo quienes poseen grandes recursos asociados al agro y todos los que, sin ser reales productores, tienen en el agro su fuente indirecta de riquezas. En torno a nuestro casi desierto suelo opera, a través de la especulación más que de la producción, una conjura de terratenientes, políticos, financieros, inversores extranjeros e incluso militares, que mantienen intocado un sistema de baja productividad y de nula solidaridad. Y es por esto que me creo asistido del derecho de sostener que una causa más de la supresión de nuestro esfuerzo en el Núcleo de La Mina tuvo origen en esta resistencia nacional al cambio del agro uruguayo. Procuraré demostrarlo, excusándome de antemano por el exceso de datos estadísticos que habré de emplear.



En 1908 se realizó el primer Censo Nacional de Población que incluyó datos sobre la realidad agropecuaria. Había entonces en el país 43.089 establecimientos agropecuarios, número que ascendió a 86.928 (exactamente el doble) en 1961, para descender en 2000 a 57.131. Es éste un primer indicador de anquilosamiento agrario. Segundo indicador en el mismo sentido: la población rural en 1908 comprendía 260.000 personas; en 1996, 291.700 personas. La cifra máxima correspondió a 1951, con 453.912 habitantes rurales.[33]

El aspecto más preocupante es la distribución del suelo agropecuario a lo largo del siglo XX. Ruego al lector acudir al Cuadro 1 del Anexo 7, en el que podrá comprobar cómo ciertas cifras, en particular las que refieren al número de predios medianos (de entre 50 y 2.500 hectáreas) han permanecido muy similares a lo largo del siglo: 25.059 en el año 1908 y 26.611 en el año 2000.

Las diferencias en el tamaño de los predios fueron siempre determinantes no sólo de las condiciones productivas sino también de la calidad de vida de los campesinos. Remito al lector al Cuadro 2 del mismo Anexo. Comparo en él los porcentajes que en los años 1951 y 2000 correspondieron al número de explotaciones y a sus superficies en cada rango estadístico. En síntesis, la situación en 1951 era como sigue: los predios menores de 500 hectáreas eran el 91,71% del total y ocupaban el 29,12% del total de la superficie explotada, mientras los predios mayores de 500 hectáreas (8,29% del total) contaban con el 70,88% de la superficie explotada. En 2000 los predios menores (siempre tomando 500 hectáreas como límite) eran el 86,13%, con el 24,32% de la tierra, en tanto los mayores eran el 13,87% con el 75,68% de la superficie total. En medio siglo, pues, la situación ha experimentado un sostenido agravamiento.

Presentado de otra manera, si regresamos al Cuadro 1 y a las cifras absolutas que él proporciona, se deduce que en 2000 la situación era la siguiente: 13.346 productores minifundistas disponían de 64.127 hectáreas, (promedio 4,8 hectáreas), 22.699 pequeños productores contaban con 856.023 hectáreas, (promedio 37,7 hectáreas), otros 20.802 productores medianos y grandes disponían de 13.077.520 hectáreas (promedio 628,7 hectáreas) y 284 grandes latifundistas explotaban 2.422.013 hectáreas (promedio 8.528,2 hectáreas). Son disparidades intocadas en la distribución del suelo, carentes de explicación razonable en una democracia y que ocasionan distancias económicosociales de las que ya es hora que el país se avergüence, por su gravedad y por su obstinada persistencia. *"El latifundio ganadero* –dicen Stolovich *et al.* en *El poder económico en*

el Uruguay actual– fue el vínculo de Uruguay con el sistema capitalista mundial, su particular forma de inserción en la división internacional del trabajo".[34]

Se viene produciendo (como en el resto de los rubros de toda economía capitalista) un proceso de concentración, en este caso de la tierra como bien económico, en perjuicio de su función de bien social. Es bien conocido que el número de parcelas pequeñas y medianas aptas para la explotación familiar (es decir, para la retención de los ciudadanos en el campo y para la progresiva civilización del medio rural) viene reduciéndose sostenidamente. Entre 1951 y 2000 el número de explotaciones menores de 500 hectáreas disminuyó a razón de un promedio de 591 por año, o sea que cada día 1,6 familias entregaron su medio de subsistencia y de producción a quien pudo adquirirlo. Entre 1980 y 1990 el ritmo había sido mucho más intenso: desaparecieron 1.378 explotaciones de esas dimensiones por año, o sea que el éxodo rural afectó a 3,8 familias por día, fenómeno estabilizado a partir de 1990.

En cambio, el número de explotaciones mayores de 500 hectáreas creció entre 1951 y 2000 a razón de un promedio de 17 nuevos predios por año y sus superficies totales no se redujeron, pasando de 12.031.870 hectáreas en 1951 a 12.426.411 hectáreas en 2000. Crece, pues, tanto el número de terratenientes como la extensión de sus propiedades. El binomio latifundio/minifundio se inclina peligrosamente a favor del latifundio, no de la explotación de tipo familiar.

La productividad no parece ser proporcional a la dimensión de los predios. Resulta aplicable a este caso la ley económica de los rendimientos decrecientes. En 1964, en el marco de los VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, el ingeniero Esteban Campal comentó la realidad agropecuaria basándose en el Censo Agropecuario de 1956, consideraciones que, pese al medio siglo transcurrido, resultan de actualidad. Su tesis era que los mejores resultados se obtenían cuando estaban adecuadamente combinados los tres recursos fundamentales: la tierra, el capital y el trabajo, habiendo encontrado que esta situación se daba en el rango de predios comprendidos entre 100 y 500 hectáreas. En aquel año, decía el ingeniero Campal, la producción real por hectárea podía estimarse para todo el país en 66,70 pesos. Los predios comprendidos entre 100 y 500 hectáreas producían 95% más, o sea 120 pesos, mientras que los establecimientos mayores de 2.500 hectáreas estaban produciendo 33,73 pesos por hectárea. Nótese que hace cuarenta años ya se nos decía: *"La baja productividad se debe a*



baja tecnificación y la baja tecnificación al exceso de concentración de la tierra y del capital, que determina que el empresario, aun con productividad muy baja, tenga una renta muy alta, porque por esa vía está monopolizando gran parte del esfuerzo de la colectividad".[35] Y es además –agrego– un empresario ausentista, ya que en los predios mayores de mil hectáreas el ausentismo de los terratenientes oscila entre el 50 y el 70%.

Examinaba después el ingeniero Campal la situación contraria, la del minifundio, que resumo diciendo que en él los factores de producción operan antieconómicamente, pues existe en ellos un exceso de mano de obra disponible, un límite infranqueable a la producción intensiva por las limitaciones del mercado y, por consiguiente, una población activa en parte desempleada. *"El máximo de ocupación que podría lograr esta gente apenas alcanzaba al 40% de la fuerza de trabajo disponible. (...) Se trataba de una ocupación disfrazada (...) había el equivalente a 60.000 personas paradas. (...) Ese hombre se va 'comiendo' año a año el pequeño capital y va ejerciendo una presión erosiva sobre el suelo. (...) Cuando no puede más, se va a la ciudad, al cinturón de miseria de la ciudad. Por eso sostengo que el origen de los 'cantegriles', de los cinturones de miseria de las ciudades, es el minifundio, así como el rancherío de la campaña es una consecuencia del latifundio. (...) Es un problema exclusivamente estructural, de mala distribución y mala combinación de los recursos productivos; fundamentalmente de pauperización del elemento humano por la excesiva concentración de la tierra en muy pocas manos»*. Esto nos enseñaba el ingeniero Campal hace cincuenta años, sin que nada haya cambiado para bien. Afirmo que es la condición políticamente conservadora de la sociedad uruguaya la que nos ha impedido, hasta ahora, corregir situación tan antidemocrática. Cabría recordar, para mayor vergüenza, que ya en 1815 Artigas proclamaba que los agraciados no debían disponer de más de una suerte de estancia, o sea de 1.875 hectáreas.

A lo largo del siglo XX existió primero inmovilismo en cuanto a las existencias de ganado del país y, en fechas recientes, un retroceso considerable. En 1908 se contaba con 8.192.602 vacunos y con 26.286.296 ovinos. En 2000 esas cifras eran, respectivamente, 10.137.957 y 12.900.237, habiéndose mantenido ambas a lo largo del siglo entre siete y diez millones y medio en el caso de los vacunos y entre dieciocho y veintitrés millones en el caso de los ovinos. Más claro aún: por cada 100 vacunos en 1908 había 124 en 2000; por cada 100 ovinos en 1908 sólo había 49 en 2000. En ambos períodos se trataba de la producción fundamental del país, pero por cada 100 habitantes de Uruguay en 1908 existían más de 300 en 2000.

No por coyuntural, la gran merma del stock de ovinos es menos grave. Ella se debe a una considerable caída de los precios internacionales de la lana y al aumento de los costos nacionales de producción, si se los calcula en dólares, como fruto del *atraso cambiario*, lo que indujo a los productores a reducir drásticamente sus existencias de lanares, con repercusiones adicionales en el valor de las exportaciones de lana y de carne ovina.

En relación con la producción ganadera puede resultar útil comparar Uruguay y Nueva Zelanda, países muy similares en cuanto a su latitud, clima, número de habitantes, vocación agropecuaria, superficie destinada a la ganadería. Con información de la FAO y el PNUD he confeccionado el Cuadro 3 del Anexo 7, el cual pone de manifiesto la enorme distancia que sigue separando la producción de ambos países, sin duda resultado de políticas agrarias completamente diferentes, las cuales se reflejan en el hecho de que en 2002 el PBI *per cápita* de Nueva Zelanda prácticamente triplicara el de Uruguay.

Paso a referirme a la evolución de algunas tendencias en el sector agrícola. A lo largo del siglo XX los cultivos tradicionales (trigo, cebada, avena, maíz, lino, girasol) han conocido expansiones y retracciones, a impulsos por un lado del mercado internacional y por otro de la legislación nacional más o menos proteccionista. El gran salto se produjo en años recientes. Según *Coyuntura 2003/2004*,[36] con posterioridad al año 2000 se han venido obteniendo rendimientos superiores a 2.500 kilogramos por hectárea para el trigo, 4.000 para el maíz, 1.250 para el girasol y 6.200 para el arroz, habiéndose incorporado, entre otros cultivos, el de la soja con rendimientos que exceden los 1.900 kilogramos por hectárea. Este progreso no se traduce necesariamente en mayor riqueza. Conforme a *Coyuntura 2002/2003*,[37] entre 1998 y 2002 descendió el valor de todos los alimentos exportados y el de los productos industriales de origen agropecuario. El total de exportaciones uruguayas en esos años bajó de 2.724 a 1.858 millones de dólares. Bajaron incluso las exportaciones uruguayas a los vecinos del Mercosur: entre 1998 y 2002 las dirigidas a Argentina descendieron de 505 a 119 millones de dólares y las destinadas a Brasil de 921 a 435, produciéndose un cierto ascenso a partir de 2003.

Si consideramos las superficies sembradas a lo largo del siglo, algunos productos han experimentado serios decrecimientos: en 1908 el trigo ocupó 377.025 hectáreas y en 2000, 213.538 hectáreas. El maíz pasó de 257.113 hectáreas en 1908 a 51.177 en 2000. El lino ocupó 26.180 hectáreas en 1908 y sólo 129 en 2000 y el



maní disminuyó de 1.434 a 268 hectáreas. Ocupó mayores superficies, en cambio, la cebada, que pasó de 22.632 a 67.014 para esos mismos años. El total de la superficie dedicada a cultivos cerealeros e industriales fue de 687.876 hectáreas en 1908 y se redujo a 637.810 en 2000, pese a la incorporación en ese lapso del girasol, el arroz, el sorgo y la soja. La estructura productiva se mantiene aproximadamente siempre la misma; las coyunturas internas y externas provocan diferencias de comercialización que, sumadas a las importantes variaciones climáticas propias del país, mantienen al agricultor siempre al borde del éxito o del desastre.

Añado detalles relativos a tres cultivos de creciente expansión: el arroz, la soja y la madera. En 1980 se sembraron 54.000 hectáreas de arroz. Aunque el país dispone de una superficie de un millón de hectáreas aptas para el cultivo del arroz, en los años recientes se han venido sembrando unas 200.000 hectáreas. También aquí encontramos un proceso de concentración de las explotaciones, ya que entre 1998-1999 y 2001-2002 –en apenas tres años– desaparecieron 63% de las explotaciones menores de cien hectáreas. En la zafra 2003-2004 se sembraron en total 186.465 hectáreas. Las explotaciones menores de 100 hectáreas, con 169 productores abarcaban 11.028 hectáreas; en las de más de 1.000 hectáreas, 28 productores cultivaron 53.495 hectáreas.[38]

En cuanto a la soja, de la que en 1980 se plantaron 40.000 hectáreas, se vienen sembrando actualmente unas 250.000 hectáreas de variedades transgénicas para la exportación, comenzando a plantearse problemas a causa de la tecnología aplicada, fuertemente apoyada en el uso de agrotóxicos, los cuales agreden tanto la salud de los trabajadores como la conservación del ambiente.

Una fuerte expansión ha experimentado también la explotación forestal que ocupaba en 1980 unas 180.000 hectáreas, pasando a 700.000 en la actualidad. Doce grandes empresas, algunas de ellas multinacionales, concentran el 43% de la superficie forestada. Se impone la revisión a fondo de la política forestal que se viene aplicando: suprimir los subsidios a las empresas que entre 1988 y 2000 ascendieron a más de 500 millones de dólares;[39] procesar industrialmente una mayor proporción de la madera que hoy se exporta en casi un 90% en troncos sin elaboración alguna, es decir, con escasísimo valor añadido; dar prioridad a especies más nobles y rentables que el eucaliptos y el pino que son hoy predominantes; vigilar mucho más los efectos ecológicos de las actuales plantaciones, en particular el descenso del nivel de las aguas subterráneas próximas, que seca los pozos e imposibilita –como está ocurriendo en Paysandú– cultivos de huerta otrora prósperos; evitar la actual

tendencia a la extranjerización de las explotaciones y, sobre todo, proteger a los trabajadores de los injustos e ilegales regímenes laborales a que hoy son sometidos, llegándose en algunos casos, según denuncia el PIT-CNT, a requerirse la liberación de trabajadores en situación de esclavitud.[40]

Las producciones hortícola y frutícola mantienen una grave tendencia al descenso, en gran parte debido al éxodo de pequeños agricultores. Por lo que hace a los cultivos de huerta, en 1908 fueron plantadas 64.505 hectáreas, cifra que descendió a 34.695 en 2000. Las papas, incluidas en las cifras precedentes, constituyen un caso especial: se cultivaban 29.791 hectáreas en 1908 y apenas 10.646 en 2000. Y en cuanto a las frutas, si se incluyen los viñedos, en 1908 ocupaban 40.229 hectáreas y en 2000 41.531. La situación más dinámica se da en el rubro cítricos: 6.833 hectáreas en 1908 y 21.659 en 2000. Los viñedos ocupaban 6.923 hectáreas en 1908 y 9.382 en 2000. Si de la comparación se excluyen los cítricos y los viñedos, la superficie cultivada en 1908 para el resto de frutas (manzanas, peras, duraznos, ciruelas, sandías, melones, etcétera) abarcaba 26.473 hectáreas y la de 2.000 tan sólo 10.490. Ciertamente, los rendimientos y las calidades han variado considerablemente, especialmente en el caso de las papas, pero resulta obvio que la menor producción de hortalizas y de frutas perjudica directamente la dieta de los uruguayos, ya que en su inmensa mayoría se trata de productos de consumo interno, debiendo recordarse que a lo largo del siglo la población del país se triplicó. Por temporadas, las carencias de la producción nacional han alentado el contrabando de productos vegetales desde el exterior, agravando la situación de los pequeños productores nacionales. Todo ello revela la falta de políticas oficiales de protección tanto de la producción como del consumo.

Un formidable instrumento para la aplicación de políticas de economía agraria hubiera podido ser el Instituto Nacional de Colonización, creado en 1948 por la Ley 11.029. En esta materia, me atrevería a afirmar –por haber ejercido la docencia en una de sus colonias– que lo mejor lo hizo entre 1928 y 1948 la Sección Fomento Rural del Banco Hipotecario. El Instituto heredó sus colonias que en 1948 abarcaban 213.026 hectáreas en 2.843 lotes, y recibió la encomienda trascendental que le asignó la Ley de realizar la esperada reforma agraria. Nuevamente la condición oscurantista del poder negó y sigue negando al Instituto los recursos y el apoyo político indispensables, de modo que la nueva entidad, bajo Directorios dispuestos a desconocer la Ley, entró a formar parte, con todos sus vicios, de la burocracia nacional. Según su documento *Información*,[41]



el último disponible aunque sin fecha de edición, el Instituto administra 507.880 hectáreas, con 3.800 colonos en 190 colonias. Hoy es uno de los organismos más cuestionados del Estado, denunciándose, entre otras irregularidades, el clientelismo, la ilegal entrega de parcelas a extranjeros, a veces por intermedio de testaferros, la autorización a destinar a fines turísticos especulativos parcelas expropiadas con dinero público para la producción agropecuaria, la frecuente toma de decisiones sin previo dictamen de sus equipos técnicos y jurídicos, el desconocimiento de quienes están inscritos en el Registro de Aspirantes a Colonos. En 56 años ha puesto a disposición de los productores 294.854 nuevas hectáreas, a un promedio de 5.265 hectáreas por año. En flagrante contradicción con la previsora Ley de Colonización, el Presidente Jorge Batlle propuso la privatización lisa y llana del Instituto, propuesta que no prosperó por la oposición del Parlamento. No me cabe duda alguna de que tanto el Instituto como la Ley que le dio vida son hoy más que nunca indispensables a la inaplazable transformación agraria, con los necesarios ajustes dictados por el tiempo y la frustrada experiencia. En esa dirección se están moviendo los propios interesados: en noviembre de 2004 más de cien personas marcharon hacia el edificio del Instituto Nacional de Colonización reclamando *"tierra para quien la trabaje, la necesite y la cuide"*.[42] No me es posible pensar en una educación rural eficiente sin asociarla a la incidencia que este Instituto está llamado a tener en la vida rural nacional.

La extranjerización del suelo, a que ya he hecho algunas referencias, aparece como una de las tendencias contrarias al interés de nuestro campesinado. Siempre hubo empresas brasileñas en el norte y en el este del país, así como argentinas sobre nuestro litoral oeste. Pero el fenómeno ha entrado en la era de la globalización, sin que haya medidas legislativas que lo contengan. Por el contrario, en 1992 se derogó una ley que prohibía que la tierra estuviera en manos de sociedades anónimas, de modo que la tierra ha incrementado su condición de bien pasible de especulación por la vía de la extranjerización, el anonimato de la propiedad y el blanqueo de dinero resultante de operaciones dolosas realizadas en cualquier parte del mundo. Esta entrega de la soberanía nacional, que se estima afecta el 17% del suelo, o sea casi tres millones de héctáreas,[43] es más grave en casos como el del arroz y la soja, plantaciones que van tomando las dimensiones de verdaderas empresas latifundistas absolutamente opuestas al modelo de explotación familiar. Asediados por los elevados impuestos que les ha fijado su gobierno, los plantadores argentinos de soja, organizados en sociedades anóni-

mas, invierten en la compra de campos del litoral uruguayo, provocando un aumento de más del 150% del precio del suelo y la introducción de un modelo productivo por el que la tierra pierde toda vocación social.

Algunos legisladores (Roque Arregui, Carlos Julio Pereira, entre otros) se han levantado contra esta nefasta tendencia, mientras la mayoría sigue sosteniendo que lo esencial es asegurar las inversiones, vengan de donde vengan, estimular un crecimiento económico cada día forzosamente más deshumanizado, incrementar la productividad hoy, cualesquiera sean las consecuencias sociales y ecológicas mañana. Uruguay no es el único país afectado, porque el fenómeno obedece a la desenfrenada libertad de los mercados. Hay ejemplos que bordean la caricatura: el empresario italiano Luciano Benetton posee en Argentina 970.000 hectáreas. Los mapuches afirman que esas tierras les pertenecen por derecho ancestral. Como el tema afecta su imagen internacional, Benetton acaba de ofrecer a los mapuches la restitución de 2.500 hectáreas.[44]

A los desposeídos les cuesta organizarse. No hubo en Uruguay un movimiento orgánico de entidades populares campesinas, aparte las que surgieron en relación con cultivos industriales, como la caña de azúcar, la remolacha y la naranja o, más recientemente, el Movimiento de Aspirantes a Colonos, tercamente desoído por el Instituto Nacional de Colonización. La entidad precursora fue la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA), creada en 1961 y que logró un cierto impacto con seis marchas a pie desde Bella Unión a Montevideo. La Confederación Granjera agrupa a una categoría muy específica de productores intermedios, asediados por su permanente situación de endeudamiento e inseguridad, y el PIT-CNT cuenta con una Comisión de Reforma Agraria. En julio de 2004, por fin, tras reuniones de trabajadores agrarios de varios departamentos, se constituyó la Asociación Nacional de Organizaciones de Trabajadores Agrícolas, Asalariados Rurales y Agroindustriales (ANOTARA). Es tal vez más una promesa que una realidad pero por de pronto organizaron en 2004 una marcha de trabajadores sin tierra hasta la oficina del Instituto Nacional de Colonización en San José, en la que quedaron registrados como aspirantes a colonos. Éstos, según un dirigente de ANOTARA, ascienden hoy a 3.500.[45]

Un importante esfuerzo es el que vienen realizando las mujeres campesinas, las cuales han ido quedando en minoría, ya que la tasa de masculinidad en nuestro campo es superior a 130. Una experimentada maestra rural me ha hecho notar que el movimiento de las mujeres rurales organizadas es más dinámico que el de los varones,



lo que en parte puede atribuirse a la acción durante decenios de las escuelas rurales y particularmente de las escuelas granjas, que prestaron atención a las necesidades de sus ex alumnas. A partir de la realización en 1986 de una primera reunión de 230 mujeres del sector lechero de los departamentos de Florida y San José, se fue consolidando una progresiva movilización de 64 grupos de 15 departamentos, que finalmente adoptó la forma de Asociación de Mujeres Rurales del Uruguay (AMRU). La AMRU actúa en todo el país a través de reuniones, debates y sobre todo actividades de capacitación y de crédito, habiendo participado en encuentros de carácter regional e internacional.[46]

En todo caso, las organizaciones agrarias de nivel popular nos han estado haciendo falta durante demasiado tiempo. Y prácticamente nadie ha estado enfrentando en posición de fuerza el inicuo trato que reciben la mayoría de las familias rurales. No ocurre así en Brasil, donde el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MST) se ha convertido en una eficaz aunque muy sacrificada palanca de cambio agrario nacional, a la vez que en el movimiento popular más importante y reconocido de la América Latina actual. En Paraguay la Federación Nacional Campesina agrupa a pequeños y medianos productores y a campesinos sin tierra, en lucha contra un sistema que permite que 80% de la tierra esté en manos de 1% de la población, lucha que toma la forma de invasión de latifundios, con su trágica cuota de muertos, siempre del mismo lado. Últimamente se ha constituido la Mesa Coordinadora Nacional de Organizaciones Campesinas. En octubre de 2004 tuvo lugar la ocupación de 50 haciendas, lo que llevó a las autoridades a *"iniciar la transferencia de las propiedades que comprará para beneficiar a los trabajadores del campo"*.[47] En Bolivia otro Movimiento Sin Tierra ha declarado: *"Ocupamos ya Collana y vamos a seguir ocupando todas las tierras que no cumplen un rol social en todo el país"*.[48] Mucho se ha escrito sobre la vieja, justificada y, salvo muy pocas excepciones, frustrada lucha de los campesinos e indígenas latinoamericanos por la tierra, *su* tierra, y no es éste el lugar de insistir en ello. La sangre derramada ha sido, también, mucha.

Como educador me siento tentado de aportar todavía otras informaciones. El Censo de 2000 nos dice que de los 57.131 productores censados ese año, 1.378 no tenían instrucción alguna, mientras 31.879, o sea el 56% del total, contaban sólo con instrucción primaria completa o incompleta. Quienes habían cursado completa o incompletamente la enseñanza secundaria eran 12.560 (22% del total), enseñanza técnica 3.724 (6,5% del total) y enseñanza supe-

rior 6.536 (11,4% del total). Pero el informe del Censo no aclara cuántos productores habían recibido formación técnica o superior de carácter agropecuario.

El *Anuario Estadístico de Educación 2001-2002*[49] da cuenta de que en 2001 existían 106 establecimientos de enseñanza técnico profesional (ex UTU), de los cuales 29 impartían enseñanza agraria. El total de alumnos era 61.327, de los cuales 766 asistían a cursos de agropecuaria, 131 a cursos de hortifruticultura y jardinería y 121 de técnicas forestales. Quiere decir que quienes se preparaban para la producción agraria eran 1.018, o sea el 1,7% del total de alumnos asistentes a cursos de formación técnica y profesional. Por lo que hace a la Universidad de la República, y siempre según la misma fuente, en 1999 el total de alumnos ascendía a 70.156, de los cuales asistían a la Facultad de Agronomía 1.443 y a la de Veterinaria 1.631, sumando 3.074, o sea el 4,4% del total. Los egresados en 2000 fueron en total 3.053 y de ellos 125 eran ingenieros agrónomos y 49 médicos veterinarios, lo que suma 174, el 5,7% del total de egresados. Debe recordarse que una parte de los profesionales veterinarios atiende animales domésticos, no relacionados con la producción ganadera. Dos dolorosas conclusiones: la formación actual de profesionales de nivel medio y superior es coherente con la estructura y la política agrarias que ya hemos descrito; el país no está formando los cuadros técnicos que su desarrollo agropecuario requerirá.

Uruguay siempre careció de un verdadero sistema de extensión agrícola, confiándose a las oficinas regionales del Ministerio la labor de asistencia técnica a los productores. La dictadura militar eliminó todo lo que quedaba de ese servicio, privatizándolo. Esta situación persiste. La *Encuesta Ganadera, Año 2001*[50] informa que el 56,8% de los productores de ganado estaban recibiendo alguna forma de asistencia técnica. El porcentaje aumenta en los tramos correspondientes a las explotaciones más extensas. Prácticamente la totalidad de esta asistencia la prestan veterinarios que trabajan en empresas privadas, ya que solamente 500 ganaderos, el 3% del total estaban recibiendo asistencia técnica del sector público.

Otro aspecto relevante, éste algo más positivo, tiene que ver con la investigación agropecuaria. Uruguay está destinando actualmente a investigación y desarrollo una suma total que no excede del 0,30% del PBI (el futuro gobierno se propone llevar esa cifra a 1%).[51] Por lo que hace al sector agropecuario, en 1989 se creó el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIA) que realiza una importante labor de apoyo científico a los diversos rubros producti-



vos. Como también existen otras entidades que contribuyen a ello, se creó el Consejo Coordinador de Tecnología Agropecuaria (CCTA), en el que participan entre otras instituciones la Universidad y varios Ministerios. Se señala, no obstante, que esta labor de coordinación, fundamental para evitar la duplicación de esfuerzos y el despilfarro de los siempre escasos recursos disponibles, no se está realizando.[52]

A lo largo de estas páginas he venido presentando desafíos importantes para nuestro sistema educativo. Importantes pero no suficientes. El Informe de 1963 sobre el Uruguay Rural coordinado por Juan Pablo Terra,[53] incluye estas lúcidas palabras: "*...cualquier modificación de estructura debe ser acompañada por un poderoso esfuerzo educativo que permita readaptar los hábitos y las representaciones colectivas a la nueva estructura. Cualquier modificación estructural que prescindiera del esfuerzo educativo conduciría al fracaso. Pero es imperioso admitir que los determinantes estructurales deben ser modificados antes*".

Como es también forzoso admitir que debemos imponer, por la Ley y por la presión social y política, la contención de ciertas desmedidas ambiciones. Doy un ejemplo que puede explicar mi radicalismo. En la sesión del 1° de junio de 1961 de la Cámara de Representantes en la cual el diputado D'Elía interpelaba al Ministro de Instrucción Pública por las medidas que habían desmantelado servicios fundamentales para la educación rural, se produjo un vivo cambio de opiniones entre los diputados Flores Mora y Alberto Heber Usher. Dijo este último: "*Porque parece desprenderse de sus palabras* [las de Flores Mora] *que toda fortuna bien habida que yo tenga deba ser heredada. (...) Tengo fortuna bien habida, como dice el señor diputado Flores Mora, porque es heredada y, gracias a Dios, la cuido para ver si es un poco más grande cuando tenga algunos años más. Y si tengo unos cuantos miles de cuadras de campo, voy a tratar de ahorrar lo que me produzcan esos miles de cuadras para comprar muchas más y enriquecerme yo, mis hijos y mi familia... (...) y poder tener así una buena fortuna para dejar a mis hijos, a quienes quiero profundamente. (...) Por eso cuido mi dinero y trato de multiplicarlo honestamente, señor Presidente, (...) y espero no tener la amargura de volverme izquierdista después de que mi padre o yo hayamos perdido la fortuna bien habida, porque fue heredada*". Yo estaba esa noche con otros compañeros maestros en la barra de la Cámara. Y oyendo cómo aquel ciudadano elegido por el pueblo exhibía tan pervertido razonamiento, evocaba la lucha de los pequeños minifundistas y las privaciones a que estaban condenados sus hijos

por culpa de la vigencia irrestricta de un abusivo derecho a la propiedad. Nada ha cambiado desde entonces. Salvo que ahora hemos recuperado la esperanza, aunque sea remota, de que en nuestro Palacio Legislativo no se expongan nunca más atrocidades semejantes.

Pobreza, hambre, muerte, ¿por qué y hasta cuándo?

Es la pobreza mi vieja compañera. Entre 1922 y 1943 la viví personalmente, con la dignidad sin concesiones de una familia de inmigrantes. De 1943 a 1961 conviví como educador, retribuido con frugal salario, con la pobreza de los campesinos uruguayos. A partir de 1961, como funcionario de la UNESCO y más tarde como jubilado, seguí ocupándome de los pobres, sobre todo de los de América Latina. Con una excepción, una excepción en medio siglo de trabajo: entre 1948 y 1954 trabajé con mi primera esposa en la Escuela Rural y más tarde Granja de Colonia Concordia, en las condiciones que ya he narrado. En ese medio nuestro quehacer educativo constituyó una gozosa experiencia personal y profesional, demostrativa de la gravitación que el entorno económicosocial tiene en la labor de la escuela. De modo que cuando hablo de pobreza y en particular de la pobreza rural sé de qué hablo. O, mejor dicho, creía saberlo.

Porque entre la pobreza de mi infancia y de mis afanes profesionales y la pobreza de hoy existe –y posiblemente la reflexión sea válida para todo el planeta y no sólo para Uruguay– una importante diferencia. La del pasado era –o lo fue para mí– una pobreza con un elevado grado de esperanza, que el esfuerzo cotidiano renovaba. Se vivía y se luchaba en la pobreza, sí, pero con la convicción de que aquella pobreza era una condición transitoria, una secuela del pasado que el trabajo persistente –el de los ciudadanos, el de los educadores, el de la sociedad toda– lograría vencer. Hacia los años cincuenta la pobreza era para mí y para muchos una especie condenada a la extinción y ahí estaban, para lograrlo, las políticas sociales basadas en el respeto a los derechos humanos y el planeamiento económico y social de posguerra.

No lo percibo así ahora, ni cuando estudio el resultado de abundantes investigaciones ni cuando repaso las estadísticas de los organismos internacionales (me irrita mucho ver al Banco Mundial ocupándose de la pobreza), ni cuando tomo contacto, siempre con dolor, con comunidades pobres. Porque la pobreza actual, la de estos tiempos del capitalismo neoliberal, de los viajes cada vez más audaces en el espacio, del enfrentamiento armado entre religiones y civilizaciones, se cuenta ahora por millares de millones de seres

humanos, y es cada día no sólo más extensa sino más profunda, más injustificada, más distante de su eliminación, más reñida con las normas de vigencia internacional y con el enorme potencial de bienestar de los seres humanos que la ciencia y la tecnología permitirían alcanzar. Es, entre otros efectos del capitalismo agresivo, la consecuencia inevitable del creciente despilfarro militar mundial, que hoy asciende a 950.000 millones de dólares.

Existe una útil bibliografía para conocer la evolución de la pobreza uruguaya, por lo menos en el último medio siglo. Podríamos arrancar del valioso estudio *Situación económica y social del Uruguay rural*, ya citado. Su Introducción, fechada en octubre de 1963, concluía con estas palabras: *"El Equipo de Investigación del CLAEH, al presentar al Gobierno los resultados de su labor, lo hace en la esperanza de que el conocimiento más completo de los problemas rurales permita lograr, a través del desarrollo económico, un nivel más humano de civilización"*.[54] Las quinientas páginas del informe finalizaban con completas y sistemáticas recomendaciones. ¿Quién estaba dispuesto a hacerles caso? ¿Quién las aplicó? ¿Quién las sigue aplicando o adaptando? Una de ellas, la N° 4.1, decía así: *"La política gubernamental de tierras debe estar orientada a obtener en un plazo razonable una distribución de la tierra basada en el predio familiar"*. Mi denuncia a la condición pertinazmente conservadora de la sociedad uruguaya no es, como se ve, gratuita e irresponsable. Es un viejo y compartido reclamo.

En cuanto a la pobreza, dicho Informe identifica tres tipos de miseria rural: la de los peones, la de los minifundistas y la de los habitantes de los pequeños pueblos rurales y rancheríos.[55] Con sus datos he confeccionado el Cuadro 4 del Anexo 7, según el cual los niveles de vida de la población rural podían clasificarse en 1963 en cinco categorías: con deficiencias muy graves, con deficiencias graves, con deficiencias medias, con deficiencias leves y con un nivel de vida bueno. El lector verá que esta última categoría está muy poco representada, que el nivel de vida del 56% de los peones ganaderos, del 51% de los patrones muy chicos y del 46% del total de asalariados presentaba *deficiencias muy graves* y que la categoría *con deficiencias graves* incluía a más del 30% de quienes se ocupaban de la ganadería y de la agricultura, de los peones ganaderos y aún de los patrones. Es legítimo tomar estas cifras como indicadores porcentuales de una grave situación de pobreza rural.

En 1983 se publicó *Para desenmascarar la pobreza*,[56] cuyos autores fueron Horacio Martorelli y Constanza Moreira. Se compara allí la distribución del ingreso en tres períodos más recientes: 1968,



1973 (inicio de la dictadura militar), 1979 (plena dictadura militar). Al 5% más pobre de la población habría correspondido en esas tres sucesivas fechas estos porcentajes del ingreso global: 0,68%, 0,87% y 0,54%. En cambio al 5% más rico le habría correspondido el 16,96%, el 17,48% y el 31,06%. El paso del tiempo agravó la injusta distribución del ingreso.

La misma obra incluye el cuadro que reproduzco como Nº 5 en el Anexo 7 en el que se estima el número de familias en situación de indigencia y en situación de pobreza, con sus respectivos porcentajes respecto al total de la población, para los años 1963, 1967 y 1976.[57] En esos trece años, el número de familias indigentes se multiplicó por tres y el número de familias pobres se multiplicó por 3,25. En 1963 la séptima parte de la población era pobre o indigente. En 1976 lo era más de un tercio de la población. Si se tiene en cuenta que el número de miembros por familia oscilaba según los mismos autores entre tres y cinco y tomamos cuatro como promedio, en 1976 los habitantes urbanos y rurales en situación de indigencia habrían sido 144.000 y los que estaban en situación de pobreza ascendían a 368.000.

Un indicador que puede ser asociado a la pobreza lo aporta el Censo Agropecuario de 1980 (estoy siguiendo un orden cronológico en la mención de las fuentes). En el respectivo informe,[58] se da cuenta de que en 1970 los menores de 14 años varones y mujeres que trabajaron en explotaciones agropecuarias fueron 5.738 mientras en 1980 fueron 6.198 (crecimiento: 460), en tanto el número de menores de esas edades que habitaban esas explotaciones había disminuido en 22.989.

La Dirección General de Estadística y Censos, apoyándose en los datos resultantes del Censo de Población y de Viviendas de 1985, realizó un estudio titulado *Las necesidades básicas en Uruguay*,[59] en el que afirmaba que *"lo que se denomina corrientemente 'pobreza' denota la situación de aquellos hogares que no logran reunir, en forma relativamente estable, los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. (...) Necesidades básicas insatisfechas (NBI) y pobreza aparecen entonces como caras de una misma moneda"*. Para 1985 (apenas terminada la dictadura) los hogares con NBI en todo el país fueron 188.370, o sea 22,1% del total. Los hogares ubicados en el medio rural en esa situación fueron 35.677, el 40,8% del total de hogares rurales. Ese mismo año, el 11,8% de niños con NBI no asistía a la escuela.

La educación es, evidentemente, una de las más importantes necesidades básicas. Si consultamos el *Anuario Estadístico de Educa-*



ción, ya citado,[60] encontramos que, según el Censo de Población de 1996, el 4,8% de la población rural de 18 y más años no tenía instrucción alguna, el 69,8% contaba con estudios primarios completos o incompletos, 18,5% con estudios de nivel medio y 4,2% con estudios superiores, careciéndose de información sobre el 2,7% restante.

Pasemos ahora a la obra de los gobiernos *democráticos*. Según el *Informe sobre el Desarrollo Humano 2003* del PNUD,[61] la participación en el ingreso en 1998 fue:

Para el 10% más pobre:	1,6%	del total del ingreso nacional.
Para el 20% más pobre:	4,5%	
Para el 20% más rico:	50,4%	
Para el 10% más rico:	33,8%	

La profusión de cifras no puede ocultarnos que los sectores empobrecidos de la ciudadanía son cada día más numerosos. El desplazamiento en 1% de cualquier indicador referido a la población total implica a 34.000 personas. Así, la pobreza de las familias se profundiza, con severas consecuencias sobre todos los sectores, entre ellos el educacional, y con un efecto que antes no habíamos conocido: la emigración masiva de jóvenes hacia el supuestamente opulento Norte, sangría que resultará muy difícil de contener. Como denunciaba *La República Digital*, no menos de 140 jóvenes cuyas edades oscilaban entre 20 y 29 años abandonaban el país cada día en enero de 2004.[62]

A mediados de 2004 la prensa uruguaya se hizo eco de datos aportados por una serie de informes en los que se actualizaba el tema de la pobreza. Se denunciaban e interpretaban resultados de investigaciones del PNUD, del UNICEF, del BID, de la CEPAL, de Amnistía Internacional, de organismos sindicales nacionales y sobre todo, de la última encuesta nacional de hogares a cargo del Instituto Nacional de Estadística, que acababa de publicar *Estimaciones de pobreza por el método del ingreso, Año 2003*.[63]

Con las reservas ya muchas veces formuladas sobre el grado de credibilidad de estas cifras, que en general pecan de optimistas, resumo así lo que en esencia se desprende de esta justificada agitación:

- En los últimos cinco años el número absoluto de pobres se habría duplicado en Uruguay.
- En 2003 quienes vivieron por debajo del nivel de pobreza, es decir, en la imposibilidad de satisfacer sus necesidades básicas, fueron 849.500 habitantes, o sea el 31% de la población urbana.
- De ellos, 76.300, o sea el 3% de la población urbana y el 9% del

total de pobres urbanos, serían indigentes, es decir, personas que no lograban cubrir sus necesidades alimentarias.

- Los menores de 18 años que vivían en 2003 por debajo del nivel de la pobreza fueron 372.200, cifra en persistente aumento pues en 2002 habían sido 66.000 menos. Los menores de 18 años en situación de indigencia habrían sido 41.600, mientras los adultos alcanzarían a 34.700.
- Mientras un hogar promedio cuenta con tres miembros, uno de ellos menor de 18 años, las familias pobres están constituidas por cinco personas y por lo menos dos de ellas son menores de 18 años.
- La pobreza afecta cada vez más a los niños: para el total de la población urbana del país el porcentaje de pobres es de 31%, para los adultos, del 28%, para las personas en la tercera edad, de 10%. Pero para quienes tienen de 13 a 17 años es de 43%, para quienes tienen entre 6 y 12 años, de 50% y para los menores de 6 años, de 57%. Se ha acuñado una frase: *"la pobreza tiene cara de niño"*.
- La *brecha de pobreza* se estima en 30%. Es decir, el ingreso en los hogares pobres es 30% inferior al que sería necesario para atender las necesidades básicas de sus miembros. La *brecha de indigencia* se ubica alrededor del 24%, o sea que el ingreso *per cápita* es inferior en 24% al costo de la canasta básica alimentaria.
- En promedio, el ingreso *per cápita* de los ciudadanos de clase media cuadruplica el de los ciudadanos pobres.
- En 2003 existían 208.500 desocupados urbanos, o sea el 16,9 de la población económicamente activa. De esos desocupados, el 43,4% habían perdido su fuente de trabajo hacía más de un año. Las tasas más elevadas de desocupación afectaban a los jóvenes.

Los datos precedentes, extraídos de la encuesta nacional de hogares, corresponden a la población de centros que cuentan con más de cinco mil habitantes, en los que vive el 80% de la población total. Por todo lo que se ha venido exponiendo, resulta legítimo suponer que los indicadores de pobreza son aun más severos en los poblados menores y en las zonas rurales. Algunos investigadores han hecho estimaciones sobre el número de pobres no incluidos en el 20% no encuestado y concluyen que el número total de quienes están por debajo de la línea de pobreza sería hoy de 1.078.000.

De diversas fuentes surgen informaciones complementarias.

- 750.000 uruguayos no están amparados por ningún régimen de seguridad social.
- En 2003 el poder adquisitivo del *salario medio* correspondía al



46% del que había sido en 1970 y el poder adquisitivo del *salario mínimo nacional* habría caído al 26% entre esas mismas fechas.

- El 8% de los niños nacidos en Uruguay entre 1998 y 2002 tuvo al nacer un peso inferior a 2.500 gramos.
- Según la Sociedad Uruguaya de Pediatría, cada año mueren 360 niños menores de un año *"en forma injusta y prevenible"*.[64]
- Dice la prensa que la población *"sufre la mayor depresión emocional de su historia"* y que *"un uruguayo se suicida por día"*.[65] Según la senadora Mónica Xavier, en 2003 se habrían producido 600 casos de suicidio, o sea casi dos por día. En fechas anteriores la misma senadora habría denunciado que *"en el año 2002 pudimos comprobar que el suicidio fue la tercera causa de muerte en niños de 10 a 14 años"*, y que el descenso de las tasas de vacunación infantil estaba provocando el consiguiente recrudecimiento entre los niños de enfermedades evitables y un hecho más, alarmante síntoma de la involución que padecemos: *"en 2003 hubo 51 casos de madres con edades comprendidas entre 10 y 14 años"*.[66]
- El país contaría con unos 450 *asentamientos* (conjuntos habitacionales de condiciones pobres y con frecuencia miserables), y su número está creciendo a razón de 10% anual. De esos asentamientos 350 están en el departamento de Montevideo. La mitad de sus pobladores tienen menos de 18 años. La progresiva suba de los alquileres y la merma del poder adquisitivo de los hogares estarían actualmente amenazando a otras 22.000 familias a *tugurizarse*, al pasar a vivir de la ciudad a los asentamientos de la misma.[67] La Intendencia montevideana estima que 8.000 personas, muchas de ellas mujeres, niños y niñas, se dedican a la recolección y clasificación de basuras. Son los llamados *hurgadores*, quienes luchan por dignificar su trabajo, por profesionalizarse y por organizarse. *"La basura es nuestra"*, dicen.
- Paralelo al crecimiento de la pobreza, *"el auge de la violencia delictiva castiga indiscriminadamente a todos los sectores sociales y se instala en toda la sociedad una explicable sensación de inseguridad"*.[68] Así ocurre en todas partes: a mayor pobreza, mayores índices de delincuencia, pero el delincuente delinque casi siempre constreñido por un sistema que no le deja otra salida. Cada delito tiene, pues, dos víctimas. Muchas de ellas, tanto por cometer como por padecer faltas y delitos, son niños y adolescentes.
- De acuerdo con algunos legisladores de la oposición, el gasto



social en Uruguay no ha crecido en los presupuestos de estos últimos años, pese al aumento de la pobreza. El país ha venido careciendo últimamente de una política social mínimamente coherente con la gravedad de la situación. Al contrario, dice el periodista Julio Guillot: *"El hecho de que en cinco años se haya duplicado el número de pobres se debe –digámoslo sin eufemismos– a negligencia, omisiones, incapacidad y, sobre todo, a un manejo de los asuntos públicos que sólo buscó privilegiar sus propios intereses y los de sus amigos"*.[69]

Mi resumen es que esta dramática situación no es coyuntural sino estructural. Ella resulta de un sistema político, económico y social cuyos objetivos y métodos conducen a la concentración de la riqueza y al despojo deliberado de proporciones crecientes de la población uruguaya. Cuando ese despojo afecta sin freno y con efectos irreparables a la infancia esa política es, y no pediré perdón por la franqueza y rotundidad de mi juicio, sencillamente criminal. Porque los niños pobres están ahí, a la vista de todos.

Alguna vez me ocupé de los *niños herbívoros*, o sea de algunos escolares de la periferia montevideana que durante los fines de semana, estando cerrado el comedor escolar, se alimentaron con hierbas hervidas, cosechadas por sus madres en terrenos vecinos, lo que provocaba en ellos alarmantes síntomas de desnutrición, a los que hicieron frente sus maestras habilitando el comedor escolar también los sábados y domingos.

Últimamente, la muerte por desnutrición se ha hecho presente en Uruguay, denunciándose casos concretos que se han estado produciendo en los departamentos de Paysandú, Durazno y Artigas, con mayor incidencia en la zona de Bella Unión. No deseo transcribir los sombríos detalles que han sido divulgados, sino referirme a hechos generales: en 2003 nacieron en Artigas 1.352 niños, de los cuales 39 fallecieron antes de cumplir un año, con una tasa de mortalidad infantil de 28,9 por mil, que duplica la tasa nacional y cuadruplica la de Cuba.[70] En Bella Unión se habrían producido casos de muerte por desnutrición; ésta actúa de desencadenante de otras enfermedades que son las que aparecen en las estadísticas como las causantes de la muerte, con lo que se disfrazan los efectos del hambre.

Dirigentes de la salud de ese departamento estiman que la cifra primaria de niños desnutridos de hasta cinco años ronda el 10% , siendo la situación en Bella Unión la más difícil del departamento. Algunas cifras lo confirman. Según datos del hospital de Bella Unión los niños nacidos con peso inferior a 2,5 kilos en 2003 fueron el 11%, la cifra más alta del país. Los servicios sanitarios carecen de



medios y de personal especializado suficiente, a lo que se suma la *desmotivación* de las familias para el buen empleo de los servicios existentes. Cuando acuden a éstos, es demasiado tarde.

Ante la alarma, las acciones no faltan, pero ellas son, dadas las circunstancias, temporales y correctivas y no atacan, como sería necesario, las causas del problema. Ni, aunque el peso se recupere, logran evitar el daño mayor, que es la merma o la destrucción de las capacidades mentales de estos niños. La doctora María Elena Curbelo, pediatra que se ha caracterizado por sus abnegados servicios en los asentamientos de Las Láminas y de Las Piedras, próximos a Bella Unión, comenta que crece el número de niños que llegan con cartas de la escuela en las que la maestra dice que el niño no aprende, retardo escolar atribuible a una carencia intelectual irreversible cuya causa original no es otra que la temprana desnutrición.

Se producen, pues, casos de extrema desnutrición. Pero también se vienen detectando, cada vez con mayor frecuencia, situaciones de *hambre oculta*, *"carencias alimentarias muchas veces no visibles que, sin llegar a la desnutrición crónica, son advertidas por los médicos y –esto es lo grave– dejarán secuelas irreversibles. (...) El problema de esa desnutrición moderada no sólo radica en un retraso del crecimiento y un debilitamiento del sistema inmunológico sino, además, en un insuficiente desarrollo intelectual y en una disminución de la capacidad de aprendizaje"*.[71] Por viejo y conocido, este problema no habría de quedar sin respuesta, en particular de parte del gremio magisterial.

Me he referido a Bella Unión. Hace unos decenios fue considerado un *polo de desarrollo*, gracias a su fuerte movimiento cooperativo de producción e industrialización de la caña de azúcar. Ahora padece la arremetida de ambiciosas multinacionales y la desprotección oficial. Dicen dirigentes sindicales: *"No queremos que el sistema agroazucarero caiga en manos de* [la multinacional] *MAN. El único medio de vida que tiene Bella Unión es la caña de azúcar. El 60% de la población depende de la producción, hoy hay 3.400 hectáreas plantadas, pero no hay recursos para seguir. (...) Desde los años 90 para acá comenzó el desmantelamiento de la industria. (...) Los más perjudicados en toda esta situación de desmantelamiento de la industria azucarera son los asalariados rurales. De dos mil cortadores de caña que trabajaron años atrás, hoy son apenas 800 que, sumando sus jornales, trabajan 56 días por año, los 56 días de zafra. (...) En algún momento se habló del polo de desarrollo del Uruguay, hoy somos noticia por el alto nivel de desnutrición"*.[72] La doctora Curbelo lo ex-

presa breve y contundentemente: *"El hambre en Bella Unión es hija de la falta de trabajo"*.[73]

Desnutrición mortífera en Bella Unión, en el lejano norte artiguense. En 2000 el departamento de Artigas contaba con 76.000 habitantes y más de un millón de hectáreas, tenía 26 latifundios de más de 5.000 hectáreas, criaba 568.000 vacunos y 1.611.000 ovinos y producía tan sólo 14.151 litros de leche diarios para la comercialización ¿Se justifica que sus niños mueran de hambre? ¿Es perdonable que un considerable porcentaje de ellos resulte condenado a padecer insuficiencia mental durante toda su vida por no haber tenido qué comer en sus primeros años? Afirmo que es ésta una manifestación más de la incuria con que casi todos nosotros abordamos (o mejor dicho, dejamos de abordar) los problemas nacionales. Sin quererlos ver, sin quererlos resolver, sin saber defendernos de los efectos insolidarios de nuestras pequeñas urgencias, nuestros pequeñas preocupaciones, nuestras legítimas reivindicaciones, tantas veces descontextualizadas. El futuro reclama otras actitudes, a escala individual y nacional.

Al principio de su mandato, el Presidente Batlle voló prestamente a Artigas para concertar esfuerzos de modo de hacer frente a un brote de aftosa que se había declarado entre los vacunos. Hizo bien entonces, ése era su deber. Pero no hemos tenido noticias de que haya acudido con similar sensibilidad y responsabilidad a atender este otro brote, que no está matando al ganado, sino a la infancia. Y que no es curable, como la aftosa, sino que perdura, en la menguada mente de nuestros futuros conciudadanos. Un país donde los veterinarios son más importantes que los médicos es un país suicida.

En el mundo siguen muriendo millares de niños menores de un año por desnutrición y falta de otros servicios sanitarios, 13.700 por día, dicen, o sea diez cada minuto. Seiscientos millones de niños están sumidos en la pobreza más absoluta. La situación no tiende a mejorar, de modo que, a fuerza de leerlas, las estadísticas ya nos resbalan con la naturalidad de lo cotidiano. Pero la desnutrición no surge espontáneamente. Allí donde se presenta, en los lugares más insólitos, como ahora en Uruguay o en ciertas provincias de la ubérrima Argentina, y en aquellas zonas donde la pobreza y la ignorancia son crónicas y extremas, éstas resultan de un complejo de causas, las más importantes de las cuales no son las sanitarias ni las culturales sino las políticas. El autoabastecimiento alimentario ha de ser siempre la primera prioridad nacional y depende, en lo fundamental, de políticas de Estado y, muy en segundo término y sólo en imprevisibles casos de emergencia, de la solidaridad inter-



nacional. Uruguay es país signatario de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 en cuyo articulado se lee: *"Todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida"*, así como el derecho *"al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud"*, de modo que los Estados Partes deberán *"combatir las enfermedades y la malnutrición (...) mediante, entre otras cosas, (...) el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre..."*.[74] Si el país no se reorganiza de modo de poder atender estas obligaciones básicas no podrá, a esta altura de la historia, presumir de país civilizado.

El presente y el futuro reservan a la educación un lugar irrenunciable en esta cruzada contra el hambre. Un lugar que no puede limitarse a dar de comer de lunes a viernes a los escolares (el 53% de los alumnos de la escuela pública inicial y primaria, o sea 210.000 niños, son hoy beneficiarios cotidianos de servicios de nutrición escolar complementaria), ni a educarles respecto a la importancia de su nutrición, ni a trabajar con ellos la tierra, cuando la hay, para producir alimentos, sino que ha de incluir también el diálogo con los alumnos acerca de la pobreza y el hambre en el entorno inmediato, en el país y en el mundo, con sus manifestaciones y causas. Y no puede descuidar, entre otras muchas medidas, un trabajo educativo con las madres, de modo de suprimir la actual ignorancia de cuán terribles y definitivos son los efectos del hambre en la primera infancia. Y no digo que ésta sea una labor más a cargar en las espaldas de los docentes. Digo que es una tarea de los educadores, mejor dicho, del *sistema educativo*, con frecuencia ciego y sordo a los clamores populares.

Y no quisiera dejar pasar una reflexión: en el estado actual de cosas, los maestros y maestras de la infancia pobre son ellos, también, pobres, que conviven con la pobreza en la escuela –ésta también pobre– donde hacen lo posible por combatirla con conmovedora abnegación, pero que muchas veces la encuentran también en casa, donde sus familias han de sobrevivir con salarios indignos. No puedo olvidar, con emoción, que en una escuela de suburbio montevideano pude ver cómo una maestra quitaba los piojos a sus alumnos y cómo éstos la invitaban a agacharse para poder, a su vez, quitarle algún piojo con que la habían contagiado. Comunidad de lucha, destino compartido, fraternidad de clase. Todo con naturalidad, sin aspavientos, un poco en broma; quien lloraba era yo.

Es cierto que una parte de la sociedad da muestras de sensibilidad, que periódicamente el Parlamento crea comisiones de estudio –la última con el insuficiente nombre de *Comisión Especial con Fi-*



nes de Diagnóstico sobre las Situaciones de Pobreza–, que quienes pueden realizan esfuerzos por paliar la gravedad de la situación, muchas veces renunciando a una cuota de su legítimo bienestar, que los propios pobres –y sobre todo las mujeres pobres– se están organizando, que las escuelas y otras instituciones, muchas de ellas asociadas a entidades religiosas, alivian el hambre. En Bella Unión acaba de ponerse en marcha una chacra comunal para la producción colectiva de alimentos. Es imperioso hacerlo, con urgencia, pero con una visión de mayor perspectiva. Las medidas de urgencia no bastan. Cada vez que se llega a una situación límite, se organiza un reparto de canastas alimentarias y se tiende a criminalizar a padres y madres, por desidia en el ejercicio de su patria potestad. Estos déficit sociales y humanos no se resuelven con paliativos. Ni encarcelando madres, como se ha hecho. Nosotros también dimos de comer a algunos niños uruguayos. Y cuando quisimos ir más allá, cuando pretendimos educar para que los pobres contaran con sus propias organizaciones que les permitieran dejar atrás el injusto pasado que se les había impuesto, se nos dijo: *¡Basta! Hasta aquí hemos llegado.*

Tampoco es un consuelo regodearnos con las comparaciones internacionales. Recordar, por ejemplo, que en España hay ocho millones de pobres o que, según la CEPAL, América Latina, la región del mundo con mayores desigualdades en la distribución del ingreso, contó en 2003 con 227 millones de pobres, el 44% del total de la población. Estos datos amplían la información pero pueden debilitar el vigor del trabajo firme y unitario que debemos relanzar dentro de fronteras y para el cual no faltan las propuestas, necesariamente complementarias, tales como adoptar medidas de seguridad y de soberanía alimentarias, vigilar los efectos sobre el medio de toda actividad productiva y tener una especial sensibilidad respecto a la población rural, siempre en riesgo de emigrar.

Estábamos y seguimos estando debidamente advertidos. Estos históricos descuidos, tarde o temprano, se pagan. Desde hace más de medio siglo, el Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, nos dice: *"Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión"*. El subrayado es mío; pretendo con él sostener que la Declaración quiso advertirnos de que, en situaciones de tiranía y de opresión y de desfallecimiento del Derecho, toda rebelión estaría justificada. ¿Y qué tiranía y qué opresión son más odiosas que la pobreza y el hambre?



Pero también estábamos y seguimos estando advertidos desde dentro de casa. Cuando los maestros fundamos en 1945 la Federación Uruguaya del Magisterio, nuestra primera convención, reunida antes de que el Parlamento creara el Instituto Nacional de Colonización, tuvo por tema *La Escuela Rural y la Reforma Agraria* y en ella sostuvimos el mutuo condicionamiento de estas dos expresiones.

Durante años, Carlos Quijano, desde su esclarecida tribuna de *Marcha*, nos estuvo aguijoneando con las verdades que brotaban de su certera visión: "*No es una crisis. Es algo peor que una crisis. Un estado de sonambulismo inconsciente, la convicción puramente instintiva de que nada cambiará y nada puede cambiar, (...) y una trágica pereza para mirar, pensar y proyectar, trágica pereza que nos disimulamos y creemos vencer, dándonos a las discusiones puntillosas, a las agitaciones efímeras, a la caza del hombre*".[75]

Ahora, por fin, el gobierno ha cambiado de manos y el que orientará pronto nuestro esfuerzo recuperador se propone dar la máxima prioridad a su *Plan de Emergencia Social*. También lo había previsto, hace ya mucho, Carlos Quijano al decirnos: "*El país debe buscarse a sí mismo, reconcentrarse y reencontrarse, hacer penitencia y cura de alma, y puesto que tan dura tarea no puede ser obra de todos, ella corresponde, en primer término, a los jóvenes, rebeldes con causa que, como prenda de su entrega total, deben, al cruzar el umbral de su noviciado, hacer votos de vivir peligrosamente, de escapar a la facilidad y de salir al encuentro, todos los días, todas las horas, con sacrificio y disciplina, de la dificultad*".[76]

Notas

1. Soler Roca, Miguel, *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*, Revistas *Quehacer educativo* y *Voces*, Montevideo, 2003.
2. Zum Felde, Alberto, *Proceso histórico del Uruguay*, ARCA, Montevideo, 1967, p. 262.
3. Alonso, José María, *El agro uruguayo: pasado y futuro*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1984.
4. Martínez Lamas, Julio, *Riqueza y pobreza del Uruguay*, Tipografía Atlántida, Montevideo, 1946.
5. Alonso, José María, ob. cit., pp. 18 y 19.
6. Ibíd., p. 19.
7. Galeano, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 37ª. edición, Madrid, 1983.
8. Castro, Julio, *El analfabetismo*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1940.
9. Chiarino, Juan Vicente y Saralegui, Miguel, *Detrás de la ciudad*, Impresora Uruguaya, S.A., Montevideo, 1944.
10. Ibíd.
11. Uruguay, Cámara de Representantes, *Rancheríos*, Montevideo, 1959.
12. MEVIR, *35 Años MEVIR (1967-2002)*, Montevideo, 2002.
13. Uruguay, Comando General del Ejército, *Testimonio de una nación agredida*, División Publicaciones y Ediciones de la Universidad de la República, Montevideo, 1978, p. 12.
14. Faraone, Roque, *De la prosperidad a la ruina*, ARCA, Montevideo, 1987.
15. Quijano, Carlos, *Cuadernos de Marcha*, julio de 1983, México.
16. CEPAL, *Uruguay: Informe económico 1985*, ARCA, Montevideo, 1986.
17. CEPAL, *Balance preliminar de las economías, 2002*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2002.
18. Ibíd.
19. Instituto de Economía de la Universidad de la República, *Informe de Coyuntura, Uruguay, 2002-2003*, Productora Editorial, Montevideo, 2003.
20. Instituto de Economía de la Universidad de la República, *Informe de coyuntura, Uruguay, 2003-2004*, Productora Editorial, Montevideo, 2004.
21. *La República Digital*, 13 de diciembre de 2004, Montevideo.
22. Ibíd., 5 de enero de 2005, Montevideo.
23. Ibíd., 20 de octubre de 2004, Montevideo.
24. Ibíd., 30 de enero de 2005, Montevideo.
25. Ibíd.
26. Semanario *BRECHA*, 22 de octubre de 2004, Montevideo.
27. Diario *El País*, 23 de enero de 2005, Barcelona.
28. *La República Digital*, 21 de enero de 2005, Montevideo.
29. CEPAL, *Balance preliminar de las economías, 2003*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2003.
30. Tajam, Héctor, "Deuda del sector público global", en *CADESYC, Boletín Nº 9*, 2004, Montevideo.
31. Sempol, Diego, "Uruguay conservador", en Semanario *BRECHA*, 28 de octubre de 2004, Montevideo.
32. CADESYC, *Gobierno Progresista, País Productivo, Estrategias para un desarrollo agroindustrial*, s/f, Montevideo.



33. Los datos estadísticos que aparecen en esta sección, salvo indicación en contrario, han sido tomados de los respectivos *Censos Generales Agropecuarios* y de los *Anuarios Estadísticos Agropecuarios*, a cargo del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca.
34. Stolovich, Luis, *et al.*, *El poder económico en el Uruguay actual*, Centro Uruguay Independiente, 4ª. Edición, Montevideo, 1988.
35. Campal, Esteban, "Crítica de la estructura agraria nacional", en Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, *Uruguay: balance y perspectivas*, Montevideo, 1964, p. 61.
36. Instituto de Economía de la Universidad de la República, *Informe de coyuntura, Uruguay, 2003-2004*, Productora Editorial, Montevideo, 2004.
37. Instituto de Economía de la Universidad de la República, *Informe de coyuntura, Uruguay, 2002-2003*, Productora Editorial, Montevideo, 2003.
38. Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, *Anuario Estadístico Agropecuario 2004*, soporte internet.
39. Falco, Walter, "Un modelo en rojo", en *Claves de BRECHA*, 19 de noviembre de 2004, Montevideo.
40. *La República Digital*, 3 de agosto de 2004, Montevideo.
41. Instituto Nacional de Colonización, *Información General*, s/f, Montevideo.
42. Diario *La República*, 18 de noviembre de 2004, Montevideo.
43. Semanario *BRECHA*, 17 de diciembre de 2004, Montevideo.
44. Semanario *BRECHA*, 12 de noviembre de 2004, Montevideo.
45. *La República Digital*, 2 de octubre de 2004, Montevideo.
46. Asociación de Mujeres Rurales del Uruguay, *Construyendo nuestra historia, 10 años de AMRU*, Montevideo, 2003.
47. Semanario *BRECHA*, 14 de mayo y 28 de octubre de 2004, Montevideo.
48. *La República Digital*, 19 de junio de 2004, Montevideo.
49. Ministerio de Educación y Cultura, *Anuario Estadístico de Educación 2001-2002*, Montevideo.
50. Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, *Encuesta Ganadera, Año 2001*, Montevideo, 2002.
51. Semanario *BRECHA*, 26 de noviembre de 2004, Montevideo.
52. Ibíd.
53. Terra, Juan Pablo *et al.*, *Situación económica y social del Uruguay rural*, Mosca Hnos., S.A., Montevideo, 1963.
54. Ibíd.
55. Ibíd., pp. 461 y ss.
56. Martorelli, Horacio y Moreira, Constanza, *Para desenmascarar la pobreza*, CLAEH, Montevideo, 1983, p. 126.
57. Ibíd., p. 103.
58. Uruguay, Ministerio de Agricultura y Pesca, *Censo General Agropecuario 1980*, DIEA, Montevideo, 1983, p. 55.
59. Uruguay, Dirección General de Estadística y Censos, *Las necesidades básicas en Uruguay*, s/f, Montevideo.
60. Ministerio de Educación y Cultura, ob. cit.
61. PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2003*, PNUD/Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, 2003.
62. *La República Digital*, 17 de enero de 2004, Montevideo.



63. Uruguay, Instituto Nacional de Estadística, *Estimaciones de pobreza por el método del ingreso, año 2003*, Montevideo, 2004.
64. *La República Digital*, 2 de setiembre de 2004, Montevideo.
65. *La República Digital*, 15 de mayo de 2004, Montevideo.
66. *Uruguaypress*, 19 de agosto y 7 de agosto de 2004, Montevideo, soporte internet.
67. *La República Digital*, 14 de setiembre de 2004, Montevideo.
68. *La República Digital*, 30 de agosto de 2004, Montevideo.
69. Guillot, Julio, en *La República Digital*, 29 de mayo de 2004, Montevideo.
70. *La República Digital*, 4 de junio de 2004, Montevideo.
71. *La República Digital*, 17 de julio de 2004, Montevideo.
72. *La República Digital*, 3 de junio de 2004, Montevideo.
73. *La República Digital*, 19 de junio de 2004, Montevideo.
74. Naciones Unidas, *Convención de los Derechos del Niño*, Nueva York, 1989.
75. Quijano, Carlos, Semanario *Marcha*, 30 de diciembre de 1960, Montevideo.
76. Quijano, Carlos, Semanario *Marcha*, 13 de enero de 1961, Montevideo.

Cuarta parte

De la hora de la resistencia a la hora del cambio

Capítulo IX

El futuro: resistencia y esperanza

En ciertos momentos de toda vida –puede que siempre– no atreverse es fatal. Fatal e imperdonable. Como ahora, cuando los dados se han echado a rodar.

Carlos Quijano, *Marcha*, 20 de octubre de 1972.

Vivimos tiempos difíciles, de abundantes confusiones, sombras y contradicciones. Seguiremos atravesándolos, en todo el mundo, en América Latina, en Uruguay. Son pocos y fuertes los privilegiados; constituyen una inmensa mayoría los excluidos, los prescindibles, aquellos hombres, mujeres, niños y niñas para quienes el largo repertorio de derechos que hemos convenido –en un ejercicio que debió ser sincero y solidario y terminó siendo hipócritamente declarativo– carece de toda posibilidad inmediata de influir positivamente en su existencia. No tema el lector, no amargaré su lectura con más cifras, cada día peores, ni con más diagnósticos en los cuales lo que *es* viola lo que *debiera ser*. Y lo que *podría ser*. *Otro mundo es posible*, decimos. Creo en él, pero debemos construirlo –desprendiéndonos de todo lo que hay de antihumano en el mundo actual– entre todos, con el pueblo como actor principal. Y eso nos llevará tiempo. Un tiempo que rebrota ahora en Uruguay, gracias a la opción política de la mayoría de los ciudadanos.

La educación es parte de nuestro mundo de hoy y ha de ser parte del mundo posible de mañana. Es un desafío que ha de orientar los esfuerzos de por lo menos una generación. Y para recorrer ese largo y accidentado *trillo* –permítaseme usar este bello término de nuestro campo– no encuentro mejor idea ni mejor propuesta que la de resistir o, mejor dicho, la de continuar resistiendo, como lo hemos tenido que hacer durante tantos decenios. Hemos de resistir, y resistiendo, estimulados por la esperanza, crear la nueva educación pública uruguaya. Esa resistencia será de todos, será global, será prolongada. Coexistirá con la urgencia, pues no hay tiempo que perder; no habrá lugar para debates interminables sin horizonte, para subterfugios, para la petulancia terminológica. Hemos de sa-

ber desprender de la realidad argumentos sólidos y exponerlos con claridad. Sin recurrir a la marcha atrás, a la mera repetición de lo que en otras horas fue o pareció acertado, reelaborando nuestras tan ricas experiencias, adecuándolas al mandato del presente y con la mirada puesta en el futuro de todos.

En esta actitud encontré en Montevideo a mis colegas en noviembre de 2004, dispuestos a la resistencia –que les es tan familiar–, dispuestos también a trabajar por la materialización de tantos sueños y tantos derechos postergados. Para mí, con tantos años encima, fue un privilegio y sobre todo una alegría reencontrarme con veteranos trabajadores y trabajadoras de la educación, que nunca rehuyeron la dificultad y el sacrificio, y también descubrir una generación de jóvenes maestros y estudiantes de magisterio, situados críticamente ante las responsabilidades de esta hora, ansiosos por reunirse muy pronto con sus alumnos, esta vez trabajando con rumbo, con ilusión, con medios –siempre insuficientes– con voluntad de asumir responsabilidades. Tal vez lo que más me colmó de alegría fue descubrir cuánto saber contenido late en el pensamiento de esta generación joven. Corresponde a los nuevos dirigentes no prolongar su espera, devolverles cuanto antes la usurpada voz.

Para ordenar las reflexiones presentaré este capítulo subdividido en tres aspectos: las resistencias y las esperanzas de los maestros y maestras como personas, sus resistencias y esperanzas como profesionales de la educación y sus resistencias y esperanzas en tanto componentes del colectivo magisterial.

Las resistencias y las esperanzas de los maestros y las maestras como personas

El educador es persona, en plenitud de derechos. Y no puede ocuparse de los derechos de sus alumnos sin defender con vigor los que le son propios. Es ciudadano *per se* y, a la vez, referente ciudadano para los demás. No uso las discutibles palabras *ejemplo, modelo* y similares, pero en la vida de los niños él es, quiéralo o no, uno de sus *referentes*. Esta doble condición de ciudadano y de referente ciudadano ha de llevar al maestro –al educador en general– a defender con energía su condición humana, la calidad y plenitud de su vida, el goce pleno de sus derechos. Tal vez las circunstancias, si son extremas, no permitan tanto, pero lo importante es a mi juicio la conciencia de la legitimidad e irrenunciabilidad de aquellos derechos y, por consiguiente, la actitud de resistencia, explícita o íntima, siempre firme y persistente, a todo aquello y a todo aquel que pretenda menguar nuestra dignidad personal y nuestra función de



referente social. Sin practicar esta primera resistencia –exteriorizándola o no, pero vivenciándola– todas las demás serán de imposible vigencia.

La sociedad uruguaya ha venido imponiendo injustas limitaciones a la calidad de vida de sus educadores. Me parece un mal razonamiento sostener que todos deben compartir los efectos de las dificultades presentes (de las que, por otra parte, no somos directamente responsables) y al mismo tiempo permitir que otros gocen de impunidades, prebendas, opulencias. Hay que resistir el riesgo de resignarse, so pretexto del desarreglo general de estos tiempos. La sociedad no tiene derecho a condenar a los educadores y a sus familias a la pobreza, salvo que la sociedad entera haga de su pobreza, sin trampas, su común denominador. No es éste, todavía, el caso. Cuando los educadores reivindican su derecho a un razonable bienestar personal y familiar están contribuyendo a la lucha popular por el bienestar de todos. Volveré sobre este tema más adelante, pero aquí he querido señalar la resistencia a la pobreza como una militancia también personal, que ha de ser íntimamente sentida y ejercida.

Prefiero preconizar la *austeridad*, en el Norte, en el Sur, en todas partes y como principio rector del comportamiento de toda persona, sin que ello suponga mortificación alguna aunque sí la renuncia a alardes e innecesarios dispendios. Es un mandato universal; la Humanidad no se sostendrá si no comparte una austeridad ejercida, en primer término, por los opulentos. No hay lucha posible contra la pobreza sin una lucha previa contra la extrema riqueza y los organismos internacionales deberían privarse de seguir dándonos las crecientes cifras del número de pobres sin darnos también la lista de los poseedores de la riqueza y de las medidas que proponen para limitarla y redistribuirla. Ya sé que detrás hay cuestiones que tienen que ver con el poder, pero aquellos organismos cada vez se parecen más, por una especie de reducción a un promedio mundial, a los Estados que los componen y cada vez se muestran más complacientes con los gobiernos más poderosos. Corresponde a sus secretariados proclamar repetidamente el mandato fundacional, que fue de paz y de justicia para todos. Es de desear que se apresuren a hacer algo más que contar los pobres, los hambrientos, los analfabetos, los muertos.

Vuelvo a la idea de *austeridad* y a mi convicción de que el maestro, tanto como los demás, ha de saber vivir en la austeridad, gobernándola. Una austeridad material, compatible desde luego con una gran riqueza de saber. La austeridad nos obliga a resistir el consumismo, el doblegamiento ante la publicidad, la tentación del



endeudamiento, las infinitas trampas del capitalismo que penetra sutilmente en nuestras vidas y en las de nuestras familias y, sobre todo, en la de nuestros niños, para hacernos *clientes*, para someternos a la idea de que la lista de necesidades básicas es ilimitada y nos puede ser impuesta desde fuera. Ser resistentes significa también ser capaces de boicotear. El mundo está bien surtido de seres, de bienes y de males merecedores de un unánime boicot. Como maestros, éste será un gran combate a dar en el nuevo Uruguay, en el que tenemos que asumir un papel activo también en lo personal. Austeros sí. Resignados a la pobreza o al acatamiento consumista, no.

En materia de ideas, principios rectores y valores, todos tenemos que ser cuidadosamente selectivos y personales, resistiendo con vigor las imposiciones del *pensamiento único*, lo *políticamente correcto*, lo que se fundamente solamente en lo *tradicional*, lo que obedezca al *sentido común* y nada más que a él, lo que esté *de moda* pensar sin otra justificación que la de no querer quedar en minoría. Resistamos todo lo que se oponga a nuestra propia lógica, a nuestra cosmovisión personal, dudando de nuestras convicciones, como quería Vaz Ferreira, pero sin ceder sin más al mensaje ajeno, masivo, interesado, cómodo, que nos rodea, nos asedia, nos quiere despersonalizar y convertir en una simple ficha electrónica. La vida es una constante encrucijada de opciones, decisiones y acciones alternativas y cada una de éstas debe ser compatible con las exigencias de nuestro propio filtro ético y estético. Optemos, pues, a conciencia, definamos nuestro terreno de pensamiento y de acción y defendámoslo de invasores y depredadores. Esto no supone caer en el esquematismo, la intransigencia, la automarginación por dogmatismo, sino practicar la resistencia a la manipulación, la masificación, el *ninguneo* de nuestro ser. *Diguem no*, cantaba el valenciano Raimon enfrentándose al franquismo. Pues bien, digamos no cuantas veces siga siendo necesario. Es una manera de decir sí a las ideas contrarias, a todas aquellas que contribuyan a sentirnos dignos de vivir y que, a la vez, aporten algo al bienestar común.

Más concretamente en el ámbito de la cultura, me siento tentado de sugerir a educadores y educadoras que resistan la facilidad, la frivolidad, la futilidad, el penoso vacío cultural de la mayoría de bienes y servicios que nos ofrece la mercantilizada sociedad de hoy. Para sobrevivir, los poderes económicos se apoderan de ideas y propuestas creativas y les quitan su mejor sustancia, las edulcoran y, cubiertas de atractivos colores, nos las ofrecen por múltiples vías, en complicidad con los hoy poderosos medios de comunicación social. Han descubierto el cuantioso filón de las industrias culturales, del ocio cultural, del turismo cultural, pervirtiendo, en función de



sus intereses, posibilidades que podrían contribuir al enriquecimiento espiritual. Pueden hacerlo porque, con el auxilio de supuestas ciencias sociales, ahora saben cuán cansados estamos, cuán grande es nuestra hambre de respuestas, cuán difícil es llenar eso que antes llamábamos nuestro tiempo libre. Esta progresiva *plastificación* homogeneizante de la vida (que algunos comienzan a llamar *macdonalización*) aplana la dimensión cultural de la existencia. Es otra manifestación de la llamada *globalización* y sus víctimas preferidas son los jóvenes de las ciudades.

No se interprete que censuro la alegría, el ocio, la levedad en la que tantas veces desearíamos sumergirnos, ni la naturaleza popular de muchas manifestaciones culturales ni tampoco su contemporaneidad ni el aprovechamiento que pueden hacer de las infinitas posibilidades que hoy ofrecen las nuevas tecnologías, en imparable desarrollo. No se trata de eso, sino de recordar, de recordarme, que la expresión *calidad de vida* es hoy más usada, con distintos fines naturalmente, por los mercaderes que por los educadores. Los primeros difunden un modelo de supuesta calidad vital y no cesan de saturarlo de ilimitadas ofertas, algunas aparatosas, otras exóticas o mágicas, la mayoría simplemente fútiles, modelo que va más allá del simple aunque temible consumismo, pues este modelo actúa sobre nuestra espiritualidad tanto o más que sobre nuestra economía. Así, se nos va distrayendo de la tarea, tan propia de humanos, de construir nuestra persona gozando también de lo bello, lo inteligente, lo casi siempre difícil, por emotivo, por elevado, por misterioso, por intransferible.

Resistamos, maestra, maestro, la amenaza de ser culturalmente plastificados. Busquemos y gocemos las mejores formas de expresión, las auténticas, las que más nos alejen de cuanto conlleva de trivial esta perversa maniobra de cercarnos para empobrecernos. Luchar por cultivarnos con exigencia ética y estética requiere seleccionar adecuadamente la semilla a sembrar. Es una forma más de defendernos de la pobreza, la pobreza de las sensaciones y los pensamientos, y de ganar experiencia para ese gran combate que consiste en dotar a nuestros alumnos de herramientas para que ellos también construyan su propio concepto crítico de calidad de vida.

He dejado para el final una resistencia de tipo personal que me parece fundamental, impuesta por las condiciones actuales de Uruguay. Escribo apenas vivido el 31 de octubre de 2004. Tras largos años de espera y de luchas, la alegría popular triunfante ha roto todas las compuertas y ha inundado las calles de ilusionadas banderas. Tantas ilusiones, tantas banderas no me impiden recordar que el desaliento y el cansancio moral han sido durante décadas los

asfixiantes opresores de muchos de nuestros compatriotas. Un desaliento que ha venido calando en toda América Latina, por no hablar del resto del mundo. Pasada la celebración de que he sido afortunado testigo, el futuro se me aparece a la vez portador de nuevas esperanzas y de viejas preocupaciones. Es preciso que urgentemente éstas cedan ante el juvenil empuje de aquéllas. Es obra de todos, porque todos hemos rejuvenecido. Inexcusablemente será también la obra de los educadores, de quienes me dijeron *"los docentes queremos que nos devuelvan la voz que nos quitaron"*.

Deseo que maestros y maestras salgan del silencio, que vuelvan a sentirse constructores del desafiante futuro y que ese sentimiento esté, tanto como sea posible, despojado de la tentación de conformarse con soportar los problemas y dificultades, esperando el advenimiento de tiempos mejores o confiando en que el azar de la historia (que nunca es azarosa) lo arregle todo. No aceptemos nada como ineluctable, como insuperable, como imposición del destino. *"No se puede"*, oigo decir todavía con frecuencia. Sí, se puede, concluimos inmediatamente al ver los pequeños, los variados, los crecientes esfuerzos que hacen hombres y mujeres, jóvenes y niños por abrirse camino en la penumbra en que hemos caído. En muchas partes del mundo –y Uruguay no es una excepción– la promesa germinará gracias a los innumerables empeños por abordar la vida cotidiana con esos grandes recursos que son la rebeldía, la voluntad, la solidaridad y la imaginación. Debemos pasar, rápidamente, del fatalista *no se puede* al confiado *nos resulta difícil, pero estamos pudiendo.* Maestro, maestra: no se deje ganar por el desaliento, no aprenda a vivir en la desesperanza, no se acostumbre al *no se puede.* Resista, resístase a aceptarlo. Viva creyendo que podremos, que la hora es de preocupante crisis pero que igualmente es, ha de ser, la del cambio, un cambio que también hemos de sentir nuestro, integrado en el de todos.

Las resistencias y las esperanzas de los maestros y las maestras como profesionales de la educación

Seguramente el maestro trasladará a su acción profesional algunos de los sentimientos y actitudes de tipo personal a los que ya me he referido. Es difícil e inconveniente levantar muros entre ambos aspectos. Aquí enfocaré problemas que hoy enfrenta el educador en su labor docente, individualmente y como miembro de un centro educativo, y procuraré esbozar algunas posibilidades de encararlos.

Son muchos los aspectos de la vida nacional que claman por un radical cambio. Queremos *otro* Uruguay, pues éste es todavía hoy



una fuente de excesivo e injustificado sufrimiento. Todas las reflexiones y propuestas que leo sobre economía general, producción agropecuaria, sanidad, cultura, reordenamiento territorial, participación cívico-política, etcétera, hacen hincapié en la importancia de la educación como factor esencial en el mejoramiento de la situación. Por momentos creo percibir que la visión de otros especialistas sobre el papel de la educación en la sociedad es mucho más ambiciosa que la de los propios educadores. Recomiendo pues a éstos que se resistan con vigor a aceptar que su labor consiste apenas en ejercer correctamente una docencia de calidad, en desarrollar un programa, en evaluar conocimientos adquiridos. Esto es lo que se espera de los docentes en muchos otros contextos. Hoy en Uruguay no puede bastarnos. Porque el retroceso –ya no alcanza con decir estancamiento– que padece nuestra sociedad no sólo es material, objetivable, perceptible en hechos y cifras, sino que también afecta ámbitos subjetivos, espirituales, morales. Muchos ciudadanos viven la pesadilla de preguntarse ¿qué será del país y de nosotros? Si la sociedad carece de un gran proyecto colectivo, portador de solidaridad y esperanza, la escuela navega a la deriva.

Cuando estas situaciones se van enquistando, el educador tiene que cuestionarse. Yo sé que efectivamente se está cuestionando y que, con triste frecuencia, llega a la conclusión de que *enseñar* sirve de muy poca cosa, de que la vida fluye, configurando destinos, al margen de los cuadernos de clase y de los esfuerzos de los docentes. Me consta –porque son los propios afectados quienes me lo han asegurado– que la nube del fracaso es una vivencia cotidiana, no sólo de muchos educadores sino también de muchos padres y madres y de muchos ciudadanos. Cuestionar nuestra labor docente, en estas circunstancias, implica rechazar el modelo actual, resistir la política educacional vigente hasta 2004, negarse a la complicidad y sentirse habilitado para ejercer *de otro modo* el viejo y noble oficio de educar.

Y aquí no veo otro camino que el que desde que me inicié como maestro en Tacuarembó vengo transitando. *Venimos* transitando, debí decir y no *vengo*, porque somos muchos los que sostenemos que es el principal camino. La realidad social, económica y cultural del medio es el gran marco de la educación básica. Siempre, en todos los medios, aunque por sostenerlo nos acusen de subversivos. La realidad es la gran maestra. Hace medio siglo se veía con gran claridad al diseñar las acciones y programas de educación rural. Pero ahora, en Uruguay, más aun que en el resto de América Latina, los problemas de la realidad se nos han urbanizado, es decir, han empeorado, porque los medios carenciados urbanos y su-

burbanos ofrecen muchas menos posibilidades de sobrevivencia en la dignidad que los medios rurales, por pobres que éstos sean.

De modo que, maestro, maestra, resístase a cerrar la puerta. Ábrala, para que entren por ella, junto con los niños, la verdad, la realidad, la vida tal cual es. Tiene dos vías para ello, que conozco bien y que dan los mejores resultados cuando se las pone en práctica conjuntamente. La primera consiste en conocer directamente el medio en que actúa, salir a las calles, visitar los hogares, hablar con la gente, preguntar lo indispensable y escuchar y mirar. No tome notas ni fotografías, no grabe ni filme nada, sea usted mismo el registro documental, no haga de lo que perciba un capital sino una motivación. No tema a la gente, no haga nada que pueda aumentar su casi segura humillación, ni se haga reproches si no puede amarla. Todo llegará. Si esta vía le parece imposible, le queda otra: entienda la realidad a través de las vivencias de sus alumnos. Ellos la conocen, ellos se la describirán si usted los estimula, con sincera simpatía, a narrar su existir. Y no se dé por satisfecho con la simple recopilación de esas historias de vida ni se precipite a darles forma literaria y publicarlas. Al contrario, procure hacer de ellas una herramienta de trabajo, una brújula del planeamiento de su labor docente, desentrañando –sin olvidar la importancia de la duda– los patrones colectivos predominantes y las situaciones personales de quienes están sentados, frente a usted, esperando algo, nadie sabe muy bien qué, que debe ser determinado si es posible conjuntamente.

En este proceso, permanezca atento al riesgo de que las frustraciones en gran parte inevitables que puedan derivar de este tipo de contactos lo vayan a convertir en un ciudadano *reaccionario*, en alguien que considera insuperables las distancias socioculturales en lugar de esforzarse por reducirlas, tanto en la realidad como en su percepción de esa realidad.

Y con este saber del medio en que actúa, reinicie su trabajo, emprendiendo el ejercicio de identificar cuáles deben y pueden ser los contenidos y métodos de los procesos educativos en su pequeño mundo. Digo *su* pequeño mundo, porque si no lo hace profesionalmente suyo –no he dicho *afectivamente* sino *profesionalmente suyo*, resistiendo identificarse con una pobreza que no es la suya– no podrá variar. Su gran cambio ha de ser la reconstrucción de su currículo de trabajo, adaptándolo a necesidades que ahora conoce mejor, haciendo que los niños y hasta donde sea posible sus familias participen en la selección del saber necesario. Si las normativas que le llegan de la llamada Superioridad se adecuan a su realidad ambiental, sígalas y feliz de usted y de sus niños. Si aquellas normativas están en desacuerdo con *su* realidad, resístase



a acatarlas. Éstos son tiempos desordenados, en los que muchas cosas se han subvertido, distanciando considerablemente –y así seguirá siendo por algún tiempo más, que deseo sea corto– los administradores de los administrados. Elija entre ser un reverente funcionario o un educador que define sus prioridades en función de la realidad, de esa pobre realidad que le rodea y para abordar la cual nadie lo ha capacitado suficientemente. Sin pretensiones mesiánicas, sin querer abarcarlo todo, sin aspirar a ser el protagonista del cambio social, resistiéndose a acaparar una tarea que ha de ser de muchos para ser efectiva. Quiero decir, trabajando bien lo pequeño, lo accesible, lo factible, teniendo confianza en la importancia de las modestas victorias, que se harán significativas si lo que vamos haciendo responde a una visión general del cambio, que no será la huella de nuestros actos sino el fruto de los pasos que va dando el pueblo. Pero también con fe en lo que hacemos: dice Juan Carlos Tedesco, educador argentino, que a veces corresponde a la escuela desarrollar una *contracultura*, portadora de valores y contenidos que no son los de la cultura reconocida por la sociedad.

Ajustemos, pues, las prioridades educativas a la hora en que vivimos, al espacio en que nos movemos. Prioridad, así, a la alimentación haciendo que los niños no sólo ingieran cuanto necesitan sino que aprendan a producir, preparar y apreciar los alimentos, aventando para siempre el fantasma del hambre, aprendiendo los riesgos del *hambre oculta* y de la desnutrición. Prioridad a la higiene y al abrigo y no con discursos sino instalando una ducha, un taller, fabricando jabón, reciclando desechos. Prioridad a la salud, exigiendo la intervención de un médico, de una enfermera, o de los estudiantes de medicina y de enfermería, siempre en presencia de las madres. Prioridad al cálculo aplicado a la solución de verdaderas *situaciones problemáticas*: el peso y el precio de los papeles y cartones que acopian a deshora los niños *hurgadores*, la compra en el almacén, la cuota a pagar, con sus intereses, la medicina a dosificar, la semilla a sembrar, la matemática de la vida real, llena de operaciones, de decimales, de mediciones, de quebrados, la que usa el niño cuando trabaja o cuando mendiga, la que usa la madre para llegar a fin de mes, la que necesita el padre para entender el recibo de la luz. Sin dejar de desentrañar en las clases superiores la matemática del país, con sus millones de hectáreas y de vacas ajenas y sus millones de dólares de deuda inajenable.

Prioridad también a la estética, al color, al dibujo, a la expresión, a la imagen, para que la vida del niño no sea gris y surja el gran deseo de vivirla diferentemente, con sus juegos y sus músicas. Recomendaba Carlos Quijano *"abrir todo lo ancho que nos está permi-*



tido la realidad nacional al viento purificador y vivificante del espíritu".[1] Y no permitamos que los niños concluyan sus estudios primarios sin tener evidencias de que este *espíritu* ha tenido y ha de seguir teniendo, más allá de nuestra parcela, proyecciones universales, que las tecnologías audiovisuales, afortunadamente, ponen hoy a nuestro alcance. Persistamos, pues, en la afirmación del principio de que la educación básica ha de contribuir al desarrollo *integral* de niños y adolescentes. Sin resignarnos a la simple práctica del asistencialismo, sin conformarnos con hacer de la escuela un centro de reparto de canastas de emergencia, sin dejar cronificar el mandato fatalista de resolver las urgencias, educando siempre, apelando a las conciencias y creyendo en ellas, extrayendo del quehacer educativo respuestas auténticas y perdurables, superando el cortoplacismo con desafíos de futuro, resistiendo tajantemente la idea de que educar es contribuir a la formación del *capital humano* que el país necesita.

Difícil ejercicio. Profesionalmente arduo, lleno de obstáculos, de exigencias técnicas. Y de peligros. Porque tal vez se sienta solo en su esfuerzo, resultando el intérprete de la realidad y el osado inductor de cambios, necesarios y en gran parte indeseados. Y un día puede llegar alguno de sus *superiores* (que tal vez haya aprendido el oficio bajo la dictadura) y el funcionario no entienda nada y examine a sus alumnos desde sus antípodas vitales. Y cuando usted quiera explicarle los fundamentos de su trabajo, sea considerado *subversivo*, quién sabe si no *terrorista*, palabra ahora más de moda. Puede ocurrir así, como puede también ocurrir todo lo contrario. Yo no padecí esa experiencia, pero relea a Jesualdo en *Fuera de la Escuela* y sabrá de ella. Y le entrarán unos deseos enormes de que el futuro gobierno renuncie al *verticalazo* tan practicado estos últimos años.

Por esto conviene que su resistencia a una pedagogía descontextualizada sea compartida. No la viva como una necesidad de su aula sino de su centro escolar, que no ha de ser una simple celda en el organigrama sino un recurso social con personalidad propia, en el que se reserva tiempo para que sus educadores dialoguen. Anímese, comparta, discuta, busque aliados. Búsquelos incluso fuera de la escuela, porque todo asentamiento humano, aun en la mayor degradación, aun con las fuerzas psíquicas tan maltrechas como ocurre hoy, tiene un cierto potencial a descubrir, una pequeña energía a movilizar, tal vez hasta recursos técnicos que operan, como decía una maestra, *cada uno en su chacra*. El pueblo está esperando seguramente un gran cambio, ahora más cercano, cuyos rasgos fundamentales son, no me cabe la menor duda, políticos. No accederá a ellos sin educación, sin más educa-



ción, sin otra educación. Invéntela y ofrézcala, sabiendo que está haciendo política, buena, inobjetable política, la que aborda los problemas, invocando si es preciso los infinitos acuerdos internacionales que hemos suscrito, tantas veces letra en hibernación, y potenciando no las querellas partidarias o institucionales coyunturales, sino las enormes promesas del futuro.

Parece correcto insistir aquí en la idea de que comunidad y escuela son entidades no sólo afines sino indivisas. Sobre las interrelaciones entre una y otra mucho se ha escrito y experimentado. La escuela es un factor de cambio en la comunidad pero no el único ni, muchas veces, el principal. Muchos maestros hemos vivido y otros están viviendo ahora agobiados por el peso de sus responsabilidades ante los problemas económicos, sociales y culturales del medio, cumpliendo la función de amortiguadores de las sucesivas crisis. Es de desear que el compromiso por parte del futuro gobierno de dar respuestas eficientes a esos problemas –el Plan de Emergencia Social constituye una muestra temprana de este propósito– requiera de cada sector técnico la plena atención de las tareas que le son propias, liberando hasta donde sea posible a las escuelas y a sus maestros –sobre todo a los suburbanos y a los rurales– de la función predominantemente asistencialista que, a falta de otros recursos, han venido desempeñando. Mientras son muchos los que deben contribuir al cambio en sus muy variados aspectos, la educación está predominantemente a cargo de la escuela, única entidad que puede atenderla de manera sistemática, dando a la palabra educación los significados más amplios que le son adjudicables y las connotaciones programáticas adecuadas a cada medio. En verdad, de todos los cambios deseables el tránsito de una educación pobre en recursos, en vivencias gozosas y en aprendizajes aplicables a otra que resulte pertinente y potenciadora de acciones constructivas y solidarias, tal vez constituya una de las grandes claves del deseado cambio. Lograr que el hambriento comprenda las causas de su hambre puede ser tan importante como ayudarlo a saciarla.

No avanzará mucho, colega, si no tiene una sensata confianza en sí mismo y, sobre todo, una enorme, una terca confianza en sus alumnos, cualquiera sea su condición, en cada uno de ellos en su especificidad –que deberá estudiar para conocer– y en todos ellos como colectivo a su cargo. Resístase al derrumbe de esta confianza, que es y deberá seguir siendo a lo largo de toda su carrera docente la condición *sine qua non* de su trabajo. Es cierto que muchos contextos humanos y materiales son desfavorables y que para una parte de sus alumnos los esfuerzos que usted realice llegarán tardía-

mente. También es cierto que la marcha general de la Humanidad no aporta mayores motivos para el optimismo. Vivimos cada día más asediados, en el Norte también, por referentes negativos: la violencia, la guerra, la xenofobia, el racismo, el prejuicio, la mentira, la rufianería, la corrupción, sin olvidar el mal gusto, la chabacanería y el culto a la fealdad y al terror gratuitos. Contrarrestamos esta sensación con boicots, con protestas que mucho nos reconfortan cuando resultan masivas. Para quienes no somos violentos, no hay como gritar en la calle, no hay como sumarse al ejercicio de la solidaridad, no la filantrópica que humilla sino la política, que fortifica. Pero aun así, los grandes medios con que cuenta el enemigo le van permitiendo imponer su pensamiento, su *sistema*. Hoy la resistencia ha de ser planetaria. Y al sistema que impera. Cuando se enfrente al grave problema del *fracaso escolar* pregúntese quién lo ha ocasionado. Pronto atribuirá el mayor porcentaje al sistema y no a la escuela y sus maestros, ni a la familia y mucho menos al alumno. Si logra interpretar las incidencias del sistema en su medio, luchará con más herramientas contra el fracaso de sus alumnos. Y de aquí podríamos desprender la necesidad de que en la escuela los niños se inicien en el uso crítico de los medios de comunicación, de que practiquen formas de participación activa y responsable en la vida de la escuela, de que encuentren en ésta un ámbito para la práctica de la igualdad, la libertad, la solidaridad, la creatividad, la supresión de toda muestra de discriminación, sobre todo la de género, tan recia entre nosotros.

Lo importante es que la escuela no reproduzca la sociedad de hoy ni contribuya a incrementar las distancias sociales, que pueda poner en vigencia nuestro querido principio de que la enseñanza pública, en todos sus niveles, ha de ser gratuita –lo que requiere y requerirá otro presupuesto nacional para la educación–, que abra entre los alumnos el debate sobre el consumismo imperante, que extienda la noción de que un mundo justo ha de ser necesariamente un mundo austero.

Paso a insistir en mi invitación a derrotar cada mañana el desaliento personal y profesional que puede haberle invadido, a contribuir a derrotar el abatimiento colectivo que tanto se ha extendido. De que *otro mundo es posible* no nos faltan pruebas. Usted ha oído hablar de los *gamines*, los niños de la calle de Bogotá. Me tocó en suerte conocer un programa que –para decirlo abreviadamente– los tomaba, muy pequeñitos, de la calle y los apoyaba hasta que se convertían en profesionales universitarios, en artistas, en músicos, en trabajadores útiles y responsables. El largo proceso de rehabilitación tenía éxito no sólo porque contaba con medios y métodos



acertados sino sobre todo porque estaba animado de una gran confianza en los seres humanos, una confianza que nunca debiera decaer en el alma del educador. Éxito cuantitativamente insuficiente, como casi siempre, pero que cambiaba definitivamente las vidas de aquellos gamines. Otro ejemplo: un puñado de jóvenes nicaragüenses acaba de realizar una campaña que culminó el 23 de agosto de 2004 al poder ser declarado el Municipio de Palacagüina *Territorio Libre de Analfabetismo.* Fue su orientador el maestro Orlando Pineda, quien ya ha realizado esa labor en otras partes del país, pasando ahora a cumplirla en Niquinohomo, el pueblo donde nació Sandino. Mientras tanto, centenares de miles de niños nicaragüenses continúan engrosando las columnas de analfabetos por no poder asistir a la escuela, ante la pasividad del poder, hoy en malas manos. Insuficiente esfuerzo, claro está, como los que hacemos todos, pero paso definitivo para algunos hombres y mujeres para quienes la palabra escrita será en el futuro un medio de lucha. Y a lo largo y a lo ancho de nuestra América estas acciones se repiten, tejiéndose y destejiéndose, casi siempre en la base, en el anonimato, en la modestia. Los lectores saben que lo mismo ocurre en Uruguay, que en campos y barrios existen educadores que construyen con fe una respuesta local y renovada al viejo problema de restituir la esperanza a quienes corren el riesgo de perderla definitivamente. Son apenas semillas, pero están ahí, germinando en su silencio y en su soledad, regadas por el cariño.

Resístase, pues, a la aceptación de su fracaso personal y el de sus alumnos. Todos somos igualmente necesarios. El excluido y la excluida no son cifras sino seres concretos y si hacemos el esfuerzo de escucharlos oiremos que reclaman su silla, su cobija, su libro y su cuchara. El excluido vive peor que el explotado; aquél une la soledad a su pobreza; éste sufre en la cohesión y, a veces, en la organización. Es preciso romper la cadena que hace de la pobreza, de la marginalidad y de la resignación ineluctables herencias. La escuela y sus maestros están ahí, no solos, insisto, sino con muchos otros seres, la conciencia lúcida, la afilada lima en la mano, ayudando a que caiga la cadena. ¿Para qué hemos hablado tantos años de *Educación Liberadora*? La diferencia entre llegar a *ser* y quedarse en el *no ser* depende en gran parte de la educación, a veces de la palabra oportuna de un maestro, de una maestra. Si esa palabra irrumpe en usted, no deje de pronunciarla a tiempo.

Y una resistencia más, que no puedo omitir, que necesito compartir. Resístanse, compañeros, a apreciar *desde la nostalgia* el pasado de la educación uruguaya. Conozcámoslo, estudiémoslo, discutámoslo, pero no hagamos de ese pasado ni de ninguno de sus



episodios un mito. Hablo naturalmente por mí, sin comprometer la opinión de los colegas que, como yo, actuaban en el país a mediados del siglo pasado. No hay nada que mitificar, no hay nada que reconstruir, no hay, ni siquiera, nada que imitar. Para quienes creemos que la educación es una función necesariamente coherente con la sociedad que la ejerce, cada tomo de la historia es único. Aquella sociedad no se repetirá y su educación tampoco. Dejémoslas como memoria; cultivemos su conocimiento, no su culto. Y esto es, por supuesto, también válido para todo el grande y respetable capítulo de la educación rural nacional, que floreció en años y formas muy concretas y que tanto padeció cuando *los caballos entraron en la huerta*. Trato de no olvidar nada de lo que haya logrado hacer en Tacuarembó, en Soriano, en Cerro Largo y en el país todo. Trato de ser fiel a mis compañeros de esfuerzo. Pero ni yo ni nadie hemos de hacer de La Mina un modelo a imitar. Lo que se hizo, hecho está. Hagamos ahora lo que conviene hacer en este nuevo siglo. La educación, creo haberlo dicho, opera en el largo plazo. No hay tiempo que perder. Resistamos la gravitación de un pasado que podría resultarnos paralizante del gran esfuerzo creador a realizar, en tiempos nuevos y difíciles. Y si algo hubiera a retener para no sentirnos ingratos, les propongo un enunciado que a mi juicio no ha perdido actualidad: "La escuela es la casa del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo".

Las resistencias y las esperanzas de los maestros y las maestras como componentes del colectivo magisterial

En estas últimas páginas deseo referirme a la imperiosa necesidad de que en el Uruguay de hoy y de mañana se hagan sentir las voces de los colectivos de educadores, partiendo de la penosa pero sincera convicción de que estas voces suenan hoy muy debilitadas, más débiles aun las de los maestros primarios que las de los docentes de los demás niveles educativos. Tantos años de persecución dictatorial, de estafa de lo que debió ser una política gubernamental de recuperación de la escuela pública, de menosprecio en términos económicos pero también en términos socioculturales de los derechos de los educadores y del puesto que les corresponde desempeñar en la comunidad, tantos años de desorden reformista de espaldas al diálogo con los maestros y al parecer de las Asambleas Técnico Docentes (ATD), todo esto ha llevado a que en una sociedad empobrecida y desmoralizada, la educación pública y sus trabajadores sientan mermadas sus fuerzas individuales y colectivas y deban aplicar la mayor parte de sus esfuerzos a reivindicar derechos bási-



cos cercenados, con escaso tiempo y magras fuerzas para pensar, discutir y gritar las grandes ideas rectoras de la educación que el país necesita. No quisiera cometer la injusticia de subvalorar todo lo que se ha hecho y se hace en defensa de la escuela pública y de sus maestros, que es mucho, pero me resulta evidente que, por circunstancias que vienen del interior y del exterior del país y que exceden el marco de la educación, lo coyuntural ha primado sobre lo estructural, lo urgente sobre lo necesario, lo material sobre lo técnico profesional, lo administrativo sobre lo filosófico y político. En momentos en que el país entero está diciendo *¡basta!* a tanta incuria, los educadores también debemos gritar nuestro *¡basta ya!* y sentirnos unidos con padres, madres y alumnos tras una gran pancarta en que protestemos contra la confusión, la pobreza y el menosprecio. Pasar de la queja a la protesta organizada, como algunas veces se ha logrado hacer, y de ésta a la propuesta bien fundamentada me parece necesario, urgente y ahora posible.

Cuando me refiero a los colectivos magisteriales dejo a un lado todas las instituciones y servicios oficiales que intervienen en la gestión educativa, no porque no me parezcan importantes sino porque ahora tengo en mente a los educadores como docentes y no como funcionarios. Creo que hay, por lo menos, tres tipos de colectivos magisteriales: los sindicatos (en Uruguay unificados desde 1945 en la FUM, con todas sus filiales departamentales y locales), las asociaciones o círculos más o menos formalizados, más o menos estables, que tienen finalidades técnicoprofesionales generales o especializadas más que reivindicativas (en general, pocos y de escasa membresía) y los agrupamientos, comisiones o comités que surgen circunstancialmente para la atención de algún aspecto coyuntural o específico. En las tres situaciones, me estoy refiriendo a entidades constituidas por maestros en ejercicio, por maestros jubilados o por estudiantes de magisterio, actúen en la Capital o en el Interior del país. A estas instituciones habría que agregar todas las formadas por núcleos ciudadanos de muy diversa índole y que se ocupan de la educación pública. El país cuenta con una honrosa tradición en este terreno y todas estas entidades, coordinadas entre sí –no mecánicamente sino conceptual y programáticamente– constituyen y deberán seguir constituyendo un haber de enorme importancia. Dice un documento de FUCVAM: *"La mejor garantía de los cambios la constituyen las organizaciones del pueblo"*.[2]

Ahora bien, no me cansaré de repetirlo, afrontamos tiempos de extrema dificultad. Es forzoso cerrar filas, intensificar los esfuerzos, concertarlos con las agencias gubernamentales que estén a la altura de las funciones que les asignan las leyes. Quienes se preocupan

de la educación primaria habrían de constituir redes en que se apoyen mutuamente, coordinando su lucha, por un lado con las entidades que velan por los demás niveles educacionales, incluyendo desde luego el universitario, de modo de coadyuvar a la formación de un Sistema Educativo Nacional, y, por otro, con las organizaciones populares, en particular los sindicatos, asumiendo conjuntamente la inexcusable responsabilidad de ayudar a sacar el país del estado de atonía en que se encuentra.

Digo, pues, a maestros y maestras, que resistan la tentación de aislarse, de luchar solos, reconociendo que sólo empeños colectivos, participativos, democráticos, bien organizados pueden respaldar los esfuerzos individuales y llevarlos al logro de sus propuestas y aspiraciones. Se denuncia mucho el *individualismo* característico de estos tiempos. No debiera hablarse nunca del individualismo de sus maestros. Al contrario, en horas de agobio como son éstas para muchos docentes, corresponde a los movimientos colectivos, emitiendo mensajes y estimulando acciones, no dejarlos caer en la desesperanza.

Y este quehacer conjunto ha de exceder el debate sectorial. Resistamos la idea de que nuestra necesidad inmediata es una *reforma educativa*, otra más. Estamos ante la necesidad de un cambio político, económico, social, cultural, profundo y popular, del que esperamos que corrija, por vías democráticas y pacíficas, el actual e injusto deterioro global. Las condiciones políticas están dadas hoy, me parece, para que tal cambio tenga lugar. Importa mucho que los educadores contribuyan al diseño de la nueva y necesaria sociedad uruguaya, que se reúnan y se pregunten qué clase de personas y de sociedad quieren, que lo discutan con los demás sectores ciudadanos, que se involucren a fondo en un trabajo colectivo, previo e ineludible: participar en la identificación de las grandes metas nacionales, apuntando con prudente ambición hacia el largo plazo, sumando razonables posibilidades, proponiendo objetivos movilizadores.

No resultará inútil que se debatan los grandes problemas nacionales en una perspectiva planetaria: la cultura de la paz como antídoto del militarismo y la violencia; el consumismo como maquinación del capitalismo; la desmesuradamente injusta distribución de los ingresos; el tratamiento a dar a la enorme deuda externa; la revisión de las alianzas y compromisos internacionales; la necesidad de preservar las conquistas sociales, los derechos y libertades fundamentales de los humanos así como los derechos de la Naturaleza. En fin, pienso que el papel de un colectivo magisterial no es el de asistir al espectáculo y mantenerse al margen sino el de tomar partido en la con-

frontación de ideas y valores, enunciando posiciones claras y clarificadoras. No les pido que adhieran colectivamente al programa de ningún partido, sino que se definan en sus propios términos políticos sobre el deseable Uruguay del futuro. Y que estén dispuestos, al ponerse al servicio de un nuevo proyecto, a vivir, sin claudicaciones pero con espíritu solidario y tal vez por largo tiempo, aquella austeridad de que hablé en páginas anteriores.

Ahí, en esa visión de conjunto, en que la realidad de hoy, las exigencias del futuro y las utopías de siempre formen una gavilla de poca paja y mucho grano, habrá que situar la educación, habrá que definir nuestro sector, parte, motor y producto a la vez de la sociedad que queremos. Me consta que este proceso en que de lo general se pasa a lo específico pocas veces se da y que, cuando se ha dado, es porque previamente el ventarrón de la historia había barrido a fondo la casa común. No deseo que ningún ciclón destruya lo poco que queda; sí quisiera que a corto plazo supiéramos crear las condiciones para aprovechar la frescura del nuevo viento que sopla. Que éste nos encuentre con algunos párrafos mutuamente convenidos, en que las líneas que apunten a la nueva sociedad converjan con las que señalen rumbos a la nueva educación. Es decir, necesitamos saber precisar el para qué y el cómo del poder, del poder global y del poder educacional. Del poder popular, para decirlo en dos palabras.

Vieja es la lucha en Uruguay por el gobierno del sistema educativo. En 1933 tuvo lugar en Montevideo el Primer Congreso Nacional de Maestros y en él el doctor Eugenio Petit Muñoz presentó una ponencia titulada *Proyecto de creación del Poder Educador.* Al preconizar *"una reforma constitucional de fondo, que ponga en las manos de la educación la llave de sus propios destinos; que la haga dueña de sí, amparándola contra cualquier poder extraño a ella misma"*, proponía *"la creación del Poder Educador como cuarto poder del Estado, poniéndolo en un plano de independencia y de igualdad jurídica respecto de los tres otros poderes"*.[3] No era una propuesta utópica; el doctor Petit Muñoz, como buen abogado e historiador, la concretaba, sugiriendo múltiples aspectos de su puesta en vigencia.

La autonomía de los órganos directivos de la enseñanza como principio rector de la misma tuvo diversa suerte a lo largo del siglo XX. La Universidad de la República la logró, tras intensas luchas. La Enseñanza Técnico Profesional contó con mecanismos de representación de los sectores interesados en ella. La Enseñanza Secundaria gozó con pleno éxito durante un buen período de un régimen por el cual los docentes estaban representados en su Consejo, ocupando incluso la Presidencia del mismo. En Primaria no lo logramos. Durante muchos años nuestra consigna fue que existiera un Con-



sejo *con mayoría de maestros elegidos por los maestros.* Nunca tuvimos un solo representante del gremio en el órgano rector de la educación primaria, dándose la circunstancia de que, a diferencia de los otros sectores educacionales, el de Primaria es el único que cuenta con todo su personal docente profesionalizado.

Creo llegada la hora de decir: *se acabó.* En el futuro inmediato el gobierno de toda la educación preuniversitaria ha de ser sometido a una profunda revisión. Es el momento de distanciarnos del espíritu y de la letra de las dos últimas leyes que han regido la educación durante treinta años. La de 1973, llamada *Ley Sanguinetti*, ha pasado a la historia como ejemplo de ley represora, útil a la legitimación de los posteriores abusos de la dictadura. En la de 1985 los firmantes, otra vez encabezados por Sanguinetti, prescindieron de incluir en el articulado toda definición del concepto nacional de educación así como el enunciado de los fines de la misma en la etapa de la posdictadura, cuando era más necesario hacerlo. Se trataba, dijeron, de una *ley de emergencia.* Y durante veinte años los docentes han venido formando a sus alumnos sin saber *para qué.*

Es la hora de enmendar estos históricos errores y de adoptar, sin prisas, una verdadera Ley de Educación, cuya sanción ha de estar precedida de un amplio y sereno debate nacional, que puede tomar o no la forma de un congreso, convocado por las autoridades o por los representantes de la comunidad educativa, no es éste el lugar de definir detalles. Debate y ley han de ser puntos de encuentro, instancias afirmativas de los derechos de todos los actores del quehacer educativo, ratificando viejos principios siempre vigentes tales como la laicidad, la gratuidad, la universalidad, la autonomía, la participación, describiendo las grandes líneas de la organización de la educación y adoptando previsiones financieras que protejan a aquellos principios del riesgo de convertirse en letra muerta.

Para este proceso, proyectado hacia un futuro a construir, el gremio necesita fortalecerse como tal. El poder sindical es un poder legítimo y su debilitamiento, cuando se produce, afecta a toda la sociedad, tal como hoy se está viendo en casi todo el mundo. Hagamos la red cada día más vasta y más tupida, neutralizando la tan frecuente soledad de los educadores y las interrogaciones de los estudiantes de magisterio. En ese esfuerzo multiplicador, todas las tecnologías son aplicables, velando celosamente por la verdad, la pertinencia, la oportunidad, la variedad y la calidad de los mensajes, en los que habrán de ser recogidos los grandes acuerdos institucionales y, también, las voces individuales. No se trata de hacer simple corporativismo, sino de servir mejor, es decir, de otro modo, las necesidades de niños, adolescentes y adultos, primera y

última razón de ser, no hay que olvidarlo, de todo lo que digamos y hagamos como educadores.

Para este movimiento sindical fortalecido –que en el caso de la enseñanza primaria tiene su expresión institucional en la FUM, sus filiales y las asociaciones con las que aquella mantiene vínculos estables– se plantean una serie de problemas que suponen importantes e ineludibles desafíos. Quisiera enumerar algunos, reconociendo las dificultades propias de cada uno de ellos, deseando que el gremio cree las condiciones que le permitan pronunciarse concretamente sobre éstos y otros temas.

- El movimiento sindical debería disponer de mecanismos estables para el permanente examen de las políticas educativas, las vigentes, las necesarias, las posibles, incluso las de otros países, en función de la evolución de la educación y de la sociedad en general, contribuyendo a que la educación responda a una verdadera política de Estado.
- Es preciso avanzar en la materialización real del derecho a la educación e ir extendiendo al máximo la cobertura y la calidad de la educación preprimaria y primaria. Entre otras tareas pendientes señalo las siguientes: generalizar la educación inicial; universalizar la escolarización total y de buena calidad en el nivel primario, llevando a mínimos el ausentismo, la deserción y la repetición escolares; fomentar las actividades de educación no formal; extender en lo posible el calendario y el horario escolares; ir generalizando las escuelas de tiempo completo –previo debate sobre las funciones a cumplir por la escuela en las horas que se vayan adicionando–; velar por la pertinencia y calidad de aquellas prestaciones con mayores requerimientos y riesgos, como la educación de adultos, la educación rural, la educación especial, la educación en áreas deprimidas; considerar, en fin, que el concepto de escolarización de nivel primario como sinónimo de educación básica ha caducado y que una de las funciones de la educación es la de contribuir a contrarrestar la actual exclusión social con medidas y actitudes favorables a la inclusión social de todos los potenciales educandos.
- Convendría evaluar, debatir y rediseñar toda la formación docente, procurando establecer troncos iniciales comunes seguidos de especializaciones, aplicables de ser posible en todo el país, volviendo a dar atención a la necesidad de formar directores y supervisores, con oportunidades abiertas de perfeccionamiento profesional, todo ello articulable con el potencial de la Universidad de la República en el sector educación.



- Es imperativo luchar por el restablecimiento del concurso en sus diferentes modalidades y en casos excepcionales del llamado abierto a aspiraciones, como vías naturales de ingreso y ascenso en la carrera docente y técnica de los trabajadores de la educación.
- Habría que mantener la existencia y desde luego garantizar el buen funcionamiento de la Comisión Coordinadora de la Educación (o de otro mecanismo con similares propósitos) en el cual deberían tener representación los sindicatos del sector.
- Es forzoso que el gremio se pronuncie sobre las relaciones entre nuestro sistema educativo y los organismos internacionales y regionales de financiamiento teniendo presente: a) que las políticas educativas y la organización de los servicios educativos han de ser de responsabilidad exclusiva de cada Estado; b) que Uruguay ya soporta una de las cargas mayores en América Latina por concepto de deuda externa y que no puede aceptarse que las autoridades no sepan recaudar del conjunto social nacional los recursos necesarios a la enseñanza primaria; c) que la experiencia realizada en los últimos años en este terreno ha dado lugar a muchas dudas, críticas y conflictos; d) que no es admisible que, so pretexto de mejoramientos cualitativos, el subsistema de educación primaria presente dos ámbitos institucionales y técnicos con tratamientos dispares; e) que el país cuenta con recursos técnicos nacionales suficientes para proceder al lanzamiento y ejecución de cuantas experiencias pedagógicas se juzguen necesarias en el área de la educación primaria, sin perjuicio de mantener las relaciones de intercambio y cooperación propias del mundo actual. En consecuencia, es de esperar que la FUM actualice, a la luz de la presente situación política, su posición sobre los principios generales a aplicar en materia de cooperación internacional y sobre los proyectos actualmente en ejecución.
- Es importante que los maestros organizados mantengan vínculos de cooperación no sólo con sus pares en los demás niveles de la educación sino también con los sectores sociales interesados en la educación, en particular los restantes miembros de la comunidad educativa, así como con servicios del sector público que inciden en la marcha de la escuela. En lo inmediato, es deseable una activa participación de los educadores y del gremio que los representa en la planificación, ejecución y seguimiento del Plan de Emergencia Social, de próximo lanzamiento. El estado en que se encuentran la escuela pública y sus alumnos es parte de esa emergencia social.



- La intensa y justificada militancia que los órganos gremiales han tenido en el pasado respecto al presupuesto para la educación primaria debe mantenerse hasta lograr que escuelas, docentes y servicios sean dotados de recursos suficientes para asegurar la calidad de los procesos educativos y del nivel de vida de sus trabajadores.
- No debe desmayarse en la concertación de todas las partes interesadas en la definición de las funciones, nivel de responsabilidades y composición de los órganos que tengan a su cargo el gobierno de la enseñanza primaria y de toda la educación preuniversitaria, así como en el estatuto que corresponde a las Asambleas Técnico Docente y a todo órgano asesor que las circunstancias aconsejen crear.
- Con respecto al importante tema de la vigencia de los Derechos Humanos en Uruguay, lo trato de inmediato por separado.

En efecto, creo conveniente concluir opinando sobre una obstinada *resistencia* y sobre una indeclinable *esperanza.* Tiene que ver con una ya demasiado vieja deuda que el pueblo uruguayo tiene con sus mártires y consigo mismo. Escribió Miguel Hernández en su poema *Pueblo*: "*Los pueblos se salvan por la fuerza que sopla desde todos sus muertos*". Durante treinta años se ha hecho todo lo posible, en la ilegalidad y en la impunidad, por evitar que nos penetre el aliento de nuestros muertos. De muchos de ellos no sabemos ni siquiera dónde están. Los maestros no tenemos dónde poner una flor, con la certeza de que ella acompaña de verdad a Julio Castro, a Elena Quinteros, a Gustavo Inzaurralde, a María Emilia Islas y a Cecilia Trías. Sus familiares van falleciendo; sus asesinos seguramente viven como buenos padres de familia. Lo diré con palabras del poeta Juan Gelman: "*Uruguay se ha convertido en un paraíso de la impunidad. Hay una cerrada defensa de un puñado de asesinos y ladrones*".[4]

El gremio está emplazado –y ojalá sea por poco tiempo más– a reclamar *Verdad y Justicia.* Por sus muertos y por todos los que cayeron bajo la dictadura. Y por todas las demás violaciones de los derechos humanos que aquélla perpetró contra la escuela y sus servidores. Como he pretendido demostrar a lo largo de todo lo que precede, existieron y existen fuerzas que practican porfiadamente la mentira, la distorsión de las ideas y los hechos, la calumnia de grandes contingentes humanos. Me he esforzado por contribuir a mantener, reconstruyéndola, la memoria de una parte de la verdad. Y es conveniente que los historiadores se apliquen a llenar las grandes lagunas que fueron quedando en el camino. Lo grande y lo chi-

co, lo noble y lo abyecto que hay en nuestra historia debe aflorar y ser conocido. Hemos vivido varias décadas advertidos del peligro de *tener los ojos en la nuca.* Es una persistente, espuria e interesada maniobra que pretende, a diferencia de lo que viene ocurriendo en otros países hermanos, adormecer al pueblo, maniatar a la justicia, burlar los derechos de las víctimas y de sus familiares, violar las leyes internacionales, olvidar y hacer olvidar. *¡No pasarán!*, repito.

Se da ahora una circunstancia muy particular. En el Informe Final de la Comisión para la Paz entregado al Presidente de la República el 10 de abril de 2003 se formulan no sólo las conclusiones a que la misma llegó sino también una serie de *sugerencias*, una de las cuales (párrafo 81, a) dice lo siguiente: "*Se promueva y fomente, a todo nivel, con especial énfasis en los planes de estudio en general y en los procesos de formación de docentes y educadores en particular, un análisis objetivo y global de la triste realidad que vivió el país desde la década de los años sesenta y hasta mediados de los años ochenta, que rescate y valore una realidad completa y veraz y permita entender, asumir y reconocer, en toda su dimensión, las causas y los factores complejos y múltiples que incidieron para generar uno de los períodos más duros y trágicos de nuestra historia nacional*".[5]

No me estoy pronunciando sobre los méritos del Informe. Simplemente he transcrito una recomendación de una comisión independiente. El 16 de abril de 2003 el Presidente de la República, actuando en Consejo de Ministros, decretó: "*Acéptanse en todos sus términos las conclusiones del Informe Final de la Comisión para la Paz, asumiendo que las mismas constituyen la versión oficial sobre la situación de los detenidos-desaparecidos durante el régimen de facto*". Ahora bien: lo aprobado por el Poder Ejecutivo son las *conclusiones* de la Comisión, no sus *sugerencias*, dos de las cuales, la que he transcrito (párrafo 81, a) y otra (párrafo 81, b) relativa esta última a la importancia para la convivencia nacional de la enseñanza de los derechos humanos y temas similares, refieren explícitamente a la educación.

Que yo sepa, nadie ha hecho nada por recoger lo recomendado por la Comisión en esos dos párrafos. En septiembre y octubre de 2001, el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) había organizado unos talleres docentes sobre *El papel de la educación en el proceso hacia el Nunca Más*, cuyo informe final fue presentado a la ya por entonces actuante Comisión para la Paz. Es un documento valiosísimo, lleno de consideraciones sobre la enseñanza de la historia y la inserción de los educandos en el mundo de los valores, así como de propuestas muy concretas, tanto a docentes como a dirigentes educacionales. Transcribo algunos párrafos: "*En educación no debe haber te-*



mas prohibidos. El saber da lugar a la existencia de salud. (...) Es esencial fortalecer el rol del docente, apoyando su formación y el acceso a recursos didácticos variados que estimulen la enseñanza del tema. (...) El abordaje de estos temas en forma integrada, a lo largo de todo el ciclo educativo y no en forma puntual y como saber privativo de una disciplina, es necesario para comprender el 'hoy', la identidad de cada individuo y de la sociedad toda. (...) El educador debe formarse como persona, como adulto, como responsable de la formación de otros individuos. La formación en valores, por lo tanto, parece que no puede estar fuera de este proceso. Sin embargo, sería lícito preguntarse: ¿es efectivamente así?. Los Institutos de Formación Docente ¿funcionan con estos criterios?".[6]

SERPAJ viene realizando una serie de talleres de examen del tema de los detenidos-desaparecidos y de las demás formas de violaciones de los derechos humanos por la dictadura uruguaya. Algunas de estas actividades han contado con la participación activa de profesores y maestros, en particular los que están organizados en el Movimiento de Educadores por la Paz. El tema candente en los últimos años ha sido el de la enseñanza, por un lado de la historia nacional reciente, por otro de los derechos humanos y temas afines. He sido invitado a algunas de estas reuniones y en general los docentes se quejan de no haber recibido información ni formación algunas sobre la historia reciente del país ni haber podido satisfacer en las aulas el natural deseo de los alumnos de que se les explique el período dictatorial, sus antecedentes y efectos. En este terreno, como en tantos otros, queda en entredicho la política seguida por las autoridades de la enseñanza.

Veamos esto en términos más concretos. Tras la dictadura fueron abolidos los programas de enseñanza impuestos por los militares y se procedió a una actualización del programa de 1957, al cual ya me he referido. En 1986 se publicó el documento *Consideraciones generales y fundamentos básicos de la Revisión del Programa de 1957*,[7] en el cual, en la parte relativa a los fundamentos de la enseñanza de la historia, se incluyen estos acertados párrafos: *"Importa, en suma, que el niño conozca la historia del siglo en que vive, los hechos cuya incidencia perdura hasta el hoy* (sic) *que está viviendo. (...) En la etapa final del ciclo primario el niño podrá (...) emitir juicios de valor que le posibiliten aprehender aspectos del momento histórico que vive y sentirse partícipe activo"*. En cuanto a la asignatura educación moral y cívica, sus *fundamentos* no se refieren en lo más mínimo a los derechos humanos.

Si se pasa a los contenidos concretos de los programas respectivos se encuentra que el correspondiente a quinto año no alude a



estos temas y que el de sexto curso, en la parte relativa a la enseñanza de la historia, prescribe lo siguiente: "*Uruguay en el siglo* XX. *Evolución del país en el siglo* XX *hasta 1967*". Respecto a la educación moral y cívica indica la enseñanza de la "*Declaración de Derechos Humanos*".[8]

Se niega, pues, a los niños el conocimiento de los últimos cuarenta años, de la etapa correspondiente al existir de sus padres, del pasado reciente que determina y explica su propia peripecia vital. De manera complementaria, se niega a los maestros el derecho –por no decir la obligación– de comentar con los niños los decenios recientes y de referirse ante ellos a su propia experiencia, que forzosamente incluye los esfuerzos del pueblo uruguayo en busca de Verdad y Justicia. Los caballos han vuelto a entrar en la huerta, pero esta vez son los caballos de los regimientos.

En un valioso esfuerzo personal, muchos educadores han pasado por alto estas limitaciones, como lo han descrito en las jornadas organizadas para tratar el tema. Algunos docentes expusieron experiencias exitosas, habiendo logrado sin la oposición de nadie examinar objetivamente con sus alumnos las características de ese período en el país e incluso en el Cono Sur. Otros tuvieron que enfrentar la hostilidad de padres de familia que se manifestaban contrarios a que sus hijos fueran *politizados* en la escuela.

Unos y otros lo hicieron en soledad, conforme a su conciencia, por su cuenta y riesgo. Y la palabra *riesgo* no resulta gratuita. En su conjunto, la sociedad responde a otra lógica: no puede permitir que los educadores hagan la crónica del crimen porque ella misma, en su momento y en forma mayoritaria, otorgó impunidad a los autores del crimen.

He dicho *en forma mayoritaria*. Pero una minoría está despierta y activa. La muy reciente publicación de *A todos ellos, Informe de Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos*,[9] es un reconfortante acontecimiento. En seiscientas páginas, esta Asociación difunde toda la información que ha recogido sobre las víctimas del terrorismo oficial del Estado uruguayo, aportando los nombres de que ahora se dispone y las circunstancias conocidas de la desaparición de cada uno de ellos, testimonios relativos a la forma en que las Fuerzas Conjuntas operaron en el país y en el Cono Sur, la nómina de los *represores mencionados en el Informe* y un conjunto de *recomendaciones para un Nunca Más*, de las que creo necesario el estudio de las numeradas del 7 al 20, relativas concretamente a la *educación en Derechos Humanos*.

En este marco de silencio culposo del Gobierno y de la Justicia y, a la vez, de denuncia pública desgarradora por parte de Madres y



Familiares, tenemos que ocupar como educadores nuestro lugar. Una de las tareas más urgentes e inexcusables del magisterio organizado es tomar posición clara sobre esta situación y adoptar resoluciones que, a la vez que respalden plenamente a quienes ponen su magisterio al servicio de la verdad histórica, induzcan a las autoridades escolares a dar vigencia a partir del curso 2005 a las *sugerencias* de la Comisión para la Paz y de la Comisión de Madres y Familiares y al clamor de los educadores responsables. A esta labor de orden pedagógico, el gremio ha de añadir otra, de índole ética, que le es propia: la de continuar levantando su voz para manifestar con vigor nuestro derecho a saber qué fue de nuestros compañeros desaparecidos y proclamar el derecho de todas las víctimas de la dictadura a las reparaciones morales y jurídicas que la justicia uruguaya les está debiendo.

Hace medio siglo, comencé a escribir algunos borradores de un libro que debía titularse, parafraseando a Rilke, *Cartas a un joven maestro campesino*. Escribí, sí, muchas cartas, pero nunca el que podía haber sido mi primer libro. Releo ahora este último capítulo y encuentro en él un estilo epistolar que no estaba en mis intenciones. Me redescubro *subversivo* y me pregunto si ante las contradicciones e infortunios que padecen hoy la Humanidad, América Latina y Uruguay, la educación no debiera ser fundadamente *subversiva*, contribuyendo a *subvertir* –espero que por vías pacíficas– un *orden* que para muchos millones de seres humanos ya se ha hecho intolerable.

Decía Bertold Brecht:

"Pero vosotros, cuando se llegue a ese punto
en que el hombre sea una ayuda para el hombre,
acordaos de nosotros
con indulgencia."



Notas

1. Quijano, Carlos, Semanario *MARCHA*, 26 de junio de 1964, Montevideo.
2. Semanario *BRECHA*, 23 de diciembre de 2004.
3. Petit Muñoz, Eugenio, "Creación del Poder Educador", en *Primer Congreso N. de Maestros de la República O. del Uruguay*, Imprenta Central, Montevideo, 1933, .
4. *La República Digital*, 17 de enero de 2004, Montevideo.
5. Uruguay, Comisión para la Paz, *Informe Final*, 10 de abril de 2003.
6. SERPAJ, *Recomendaciones realizadas en talleres docentes convocados por SERPAJ atendiendo solicitud de organizaciones de derechos humanos para ser presentadas ante la Comisión para la Paz*, Montevideo, 2001.
7. Uruguay, Consejo de Educación Primaria, *Consideraciones generales y fundamentos básicos de la revisión del Programa de 1957*, Montevideo, 1986.
8. Uruguay, Consejo de Educación Primaria, *Programa de educación primaria para las escuelas urbanas, sexto curso*, Montevideo, 1986.
9. *A todos ellos, Informe de Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos*, Montevideo, 2004.



Anexos

Anexo 1

5 AÑOS DE EDUCACIÓN RURAL EN LA MINA

PALABRAS PREVIAS

En octubre de 1959 se cumplieron los cinco primeros años de existencia del Primer Núcleo Escolar Experimental. La ocasión parece propicia para dar, como se hace en este folleto, una idea de su organización, sus realizaciones y resultados. La índole de esta publicación obliga a ser breves, a condensar en pocas páginas la descripción y el somero análisis de algo que requirió muchas jornadas de esforzado trabajo. Tal vez, más que los detalles de método y las estadísticas minuciosas, que pudieron darse, importe poner de relieve un estado de ánimo: el de un grupo de maestros que luchan por cumplir en medio de los campos su trascendente oficio. Como este estado espiritual no nos pertenece en exclusividad y son muchos los maestros del campo y de la ciudad que obran con sensibilidad social, aportamos los resultados de nuestra experiencia para que la información provoque en lo que convenga la imitación, en lo que sea justo la crítica y, en todo caso, la reflexión constructiva en beneficio de la educación.

La educación, como cualquier obra humana, debe tener un sentido dinámico. Lo que aquí se detalla es lo que hemos podido y sabido hacer, seguros de que nuevas experiencias modificarán nuestros actuales puntos de vista, tanto en materia de doctrina como de técnicas. No es malo tener que modificar la estructura de una obra por mucho que se la quiera. Lo que importa es poder seguir siendo fieles al destino superior del hombre, sirviéndole con el precioso instrumento que se nos ha enseñado a usar: la educación.

No es posible pasar al relato de lo hecho sin tener una palabra de gratitud hacia el fervoroso equipo de educadores que ha estado trabajando con nosotros en La Mina. Su entusiasta juventud ha sostenido la obra; su vocación les ha de permitir proseguirla y extenderla. Tal es nuestro deseo, presintiendo que al hacer más felices y grandes a los hombres de nuestro campo, estos educadores encontrarán su propia felicidad y grandeza.

Miguel Soler.

I. El objetivo: AYUDAR A VIVIR MEJOR

Fue en uno de los últimos días de abril de 1955 que un camión, cargado de jóvenes maestros con sus equipajes, fue deteniéndose en algunas de las escuelas fronterizas de Cerro Largo para dejar allí a los que en adelante serían llamados "los maestros del Núcleo". Las gentes estaban acostumbradas a ver llegar, todos los años, a los maestros de sus hijos, con su modesto equipaje. El hecho de que esta vez tantos maestros hicieran el viaje juntos pudo pasarles desapercibido. Sin embargo, en ese hecho y en alguna que otra canción con que pretendieron afirmar en el camino su naciente amistad, radicaba la explicación de los cambios que ocurrirían posteriormente. Se trataría, de ahí en adelante, de un grupo de maestros, de un equipo de educadores que por todos los medios posibles difundirían su mensaje, tan trascendente en su significado como breve en su enunciado: "vivir mejor".

El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal había dado aprobación al proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental algunos meses antes, el 7 de octubre de 1954, fijando como zona de su acción la comprendida en la 5ª Sección Policial y Judicial de Cerro Largo, entre la Cañada de los Burros, el Río Yaguarón y la Ruta 8 que desde Melo llega a Aceguá.

El ensayo de La Mina, llamado así por tener su Escuela Central en el paraje de ese nombre, obedecía al propósito fundamental de poner bajo rigurosa prueba las posibilidades de la escuela rural uruguaya de contribuir a modificar las condiciones imperantes en el medio en que actúa. Una intensa tradición de tanteos, de reclamos, de discusiones, de esfuerzos aislados y de anhelos comunes fortalecía en el magisterio su convicción de que la escuela del campo estaba llamada a una obra más profunda que la simple labor docente con los niños.

La escuela rural había tomado conciencia de que el campo de nuestro país, principalmente en los departamentos del norte, es el escenario abierto en que transcurre el drama de los llamados "rancheríos" y sus decenas de miles de habitantes. Las Misiones Socio Pedagógicas, que habían actuado en las regiones más vulneradas, habían contribuido con su juvenil protesta a robustecer la necesidad de actuar sin demora. Las experiencias, cada vez más extendidas, confirmaron que la escuela rural y especialmente la Escuela Granja son capaces de incidir en el futuro de la juventud al acometer el desarrollo de proyectos de trabajo de decidido sentido económico, de raigambre rural y de calor solidario, principalmente por el funcionamiento de clubes de niños y jóvenes. Y como culmi-



nación de este proceso, quedó escrito, oficialmente y en vigorosas letras mayúsculas en el programa escolar vigente, que la escuela rural "es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo".

Recogiendo esta trayectoria, fue creado el Núcleo Escolar de La Mina, como punto de encuentro del intenso drama social de nuestra campaña con el no menos intenso fervor del magisterio, añadiendo a esta fórmula un ingrediente esencial: una doctrina educativa.

Debe ser reconocido aquí el hecho de que la experiencia de La Mina recoge, tanto como las inquietudes y soluciones nacionales, los puntos de vista de los organismos internacionales, las enseñanzas de la experiencia universal en materia de educación en los medios de incipiente desarrollo.

El trabajo de La Mina está enfocado como un típico proyecto de educación fundamental o, si se prefiere, de educación o desarrollo de la comunidad, términos que con ligeros matices traducen el propósito de ayudar por la educación a las familias y a las colectividades a obtener un mejor nivel de vida, principalmente por la localización de sus intereses y el empleo de sus propios recursos y valores.

De ahí que las escuelas de La Mina mantengan un estrecho contacto con toda la población y en su programa valgan tanto las preocupaciones culturales como las que surgen de los problemas sanitarios o económicos. Se trata, entonces, de un trabajo educativo integral, en el doble sentido de que debe llegar a los pobladores de ambos sexos de distintas edades y debe enfocar todos los problemas que tienen que ver con el bienestar rural. Es claro que propósitos tan ambiciosos no pueden lograrse en las condiciones en que trabaja la escuela rural común. Había que dar a las escuelas del ensayo la doble fuerza de una organización y de un método de trabajo.

En cuanto a la organización, las seis escuelas con que se inició el ensayo, así como la séptima creada en 1955, actúan con un sentido solidario de su labor. Una de ellas, la N° 60 de La Mina, es la Escuela Central. Las otras seis, ubicadas alrededor de ella, son las Escuelas Seccionales, todas desde luego rurales. Son: la N° 28 de Puntas de La Mina, la N° 44 de San Diego, la N° 69 de Cuchilla de Melo, la N° 91 de Paso de Melo, la N° 99 de Pueblo Noblía y la N° 113 de Paso de María Isabel.

El programa de acción docente con los niños es el vigente para todas las escuelas rurales del país. El plan de acción social con los vecindarios es acordado en común por el personal de las escuelas, adaptándolo en cada zona a las necesidades del medio. Esto se traduce en una mayor efectividad del trabajo, en una economía de



fuerzas, en una influencia mayor sobre la población, en una regionalización de la vida social, tan rudimentaria en nuestras zonas rurales.

Para poder hacer frente a la amplitud del programa el Núcleo cuenta con un equipo de especialistas, quienes no tienen clase ni escuela a su cargo. Rotan por las diferentes zonas, asesoran a los maestros, se vinculan con los grupos de vecinos que se han organizado. De este modo, es posible enfocar los aspectos agronómicos, sanitarios, recreativos del plan, la producción y uso de ayudas audiovisuales, etcétera.

En cuanto al método de trabajo, basado principalmente en la doctrina que con el nombre de "educación fundamental" ha propiciado la UNESCO, no contiene, por cierto, mayores secretos técnicos. Diríamos que no le son ajenos los principios generales de la educación, en cuanto toma los intereses del educando, en este caso la comunidad, como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y, más que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin ruptura con la concepción que de la vida tienen las gentes.

No se trata, por cierto, de que el educador cree un mundo mejor, sino de que ponga al alcance de las gentes estímulos y razones para que ellas ansíen vivir en ese mundo mejor y, por sus fuerzas, hagan posible su advenimiento. El maestro no sustituye al pueblo en la obtención de su bienestar, como personaje de mayor cultura y extraño al medio que toma sobre sí la obra de mejoramiento común. Tal acción terminaría provocando los efectos de la filantropía menos exigente. Por el contrario, en La Mina el maestro ocupa su puesto de vecino para despertar y poner en juego las fuerzas de los demás, crear tradición de autorresponsabilidad, hacer que el pueblo llegue a sentir el legítimo orgullo de haber creado una vida más plena.

Posiblemente sea más práctico no extenderse aquí en enunciados doctrinarios, pues en los próximos capítulos la teoría del trabajo del Núcleo surgirá claramente de la descripción de sus realizaciones.

Tal vez sea necesaria una referencia, aunque sea muy ligera, a la zona de trabajo del Núcleo. Ocupa unos 250 quilómetros cuadrados y es habitada por 2.787 pobladores, agrupados en 528 familias en su mayor parte de agricultores. Es una población de medianos y pequeños productores. Prácticamente no existen estancias y en algunas zonas predomina el minifundio, con su secuela de déficit. La población en general está dispersa, como es típico en el campo uru-



guayo, pero existen algunos centros poblados, uno de ellos de creciente urbanización.

Las producciones principales son los cultivos de chacra: trigo, maíz, girasol, la horticultura con fines de autoabastecimiento, la pequeña ganadería, la lechería y algunas industrias domésticas. El mercado principal para la colocación de estos productos es la ciudad de Melo. La comercialización no tiene una organización satisfactoria que defienda al productor. En general resulta difícil a los hombres que no tienen medios propios de subsistencia encontrar fuentes de trabajo permanentes y remuneradoras, de lo que se deriva un nivel de vida más bajo para las familias de los peones. Toda la zona está fuertemente influenciada por la vida de frontera, tanto en lo que tiene que ver con el idioma de niños y adultos, como en sus repercusiones en la economía regional y en la cultura.

Existen problemas de vivienda, de caminos, de alimentación, de cultura general, de organización familiar, etcétera. Son los problemas comunes a casi todas nuestras zonas de pequeña agricultura, pero que en La Mina, como en todos los lugares donde la educación alerta las conciencias, afloran para dar sentido a un plan de trabajo en que maestros y vecinos persiguen el ideal de ayudarse para "vivir mejor".

II. El personal: UN EQUIPO DE EDUCADORES

Son bien sabidas las condiciones de aislamiento en que actúan los maestros rurales. En La Mina la organización nuclear ha logrado suprimir en un grado importante la soledad física y profesional de los maestros.

Claro está que cada maestro actúa y vive en su escuela en las condiciones habituales, pero sus contactos con los compañeros que están en igual situación en las demás escuelas y la frecuente visita del cuerpo de especialistas impregnan la vida del maestro de un sentido de empresa común, de responsabilidad compartida. El trabajo es de todos y en estos cinco años la acción del Núcleo, en sus luces y en sus sombras, ha sido la acción de un verdadero equipo de educadores.

Hemos hablado de un cuerpo de especialistas. Veamos quiénes lo integran y cómo actúan. A los maestros que atienden las clases de las escuelas se suman algunos funcionarios especiales; no tienen, como hemos dicho, clase ni escuela a su cargo y rotan por todas las zonas, colaborando con los maestros de clase y cumpliendo ellos mismos tareas que aquellos no pueden realizar.



Así, la Maestra de Educación Estética orienta a los maestros en el cumplimiento del programa escolar de expresión: canto, danzas, dramatización, títeres, decoración escolar, y les da asesoramiento para llenar de contenidos culturales y artísticos las actividades con los grupos de jóvenes y aun de adultos. En el Núcleo son muy frecuentes los actos públicos, ya culturales, ya recreativos, y esta Maestra interviene en su programación y en su desarrollo. Su acordeón a piano, del que rara vez se separa, es para los niños y para los mayores el anuncio de un rato de alegría, a veces de intimidad recogida.

Una Maestra de Hogar dirige todo lo relativo al mejoramiento de la vida familiar. Es ésta una inmensa tarea, dirigida principalmente a las mujeres, tanto las jóvenes ex alumnas como las dueñas de casa. Se cumple a domicilio, casa por casa, en reuniones de grupos en las escuelas, en jornadas regionales, en fin, en todas aquellas formas que pueden contribuir a fortalecer la posición de la mujer en el seno de la familia y su propia actitud ante la vida. Es una empresa basada, más que en la transmisión de técnicas, en una entrega íntima, de mujer a mujer, lo que lleva tiempo y exige una fuerte vocación para superar los frecuentes motivos de desaliento. Comparten este esfuerzo todos los maestros del Núcleo, cada uno en su zona, y una Experta en Manualidades, que atiende principalmente la tarea de instruir en las técnicas del hogar a los grupos de mujeres organizados en las escuelas.

El Maestro Secretario tiene a su cargo algunas tareas de oficina, pero principalmente la producción de ayudas audiovisuales. El mimeógrafo es su gran auxiliar. De sus manos salen millares de "Hojas Instructivas", "Hojas Informativas", cartillas para adultos, publicaciones para los niños, folletos destinados a difundir entre el magisterio los aspectos ya más logrados de la experiencia, así como el "Boletín para Maestros", destinado al personal del Núcleo. Produce también fotografías, diapositivas, carteles, material de decoración y tiene a su cargo las exhibiciones de cine.

El Experto Agrario, egresado de una de las Escuelas Agrarias de la Universidad del Trabajo, dirige los cultivos, trabaja con los niños en las huertas y viveros, asesora a maestros y vecinos en cuestiones de producción. Es el suyo, también, un trabajo de amplitud, en el que colabora un Peón. Desde luego, como cada escuela tiene su predio y como cada vez los vecinos muestran mayor apetencia por el dominio de las técnicas modernas de cultivo, el personal agronómico ya resulta insuficiente.

Los especialistas que hemos enumerado dependen del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria. Lo mismo ocurre, claro está, con el Maestro Director del Núcleo, cuya función es la de orientación



general del trabajo. A él correspondió dar inicialmente a todo el personal los conocimientos teóricos en materia de educación fundamental, así como las indicaciones de método para investigar la realidad del medio y aprovechar los intereses existentes para la puesta en marcha de los distintos aspectos del plan. En su visita a las escuelas da sugerencias a los maestros para el desarrollo de la labor escolar y extraescolar, teniendo a su cargo también la coordinación del trabajo de los especialistas y las relaciones del Núcleo con las autoridades e instituciones de Melo y de Montevideo.

Pero el Núcleo cuenta, además, con una valiosa funcionaria, la Enfermera, designada por el Ministerio de Salud Pública y radicada en La Mina por el Centro de Salud de Melo. La función de esta Enfermera, egresada de la Escuela Universitaria de Enfermería, es de gran trascendencia en la educación sanitaria de la zona. A ella nos referiremos con mayor detalle más adelante. Lo que aquí quisiéramos destacar es el resultado extraordinario que ha dado la ayuda mutua de la Enfermera y los maestros. Aquella asesora a éstos, éstos multiplican el esfuerzo de la Enfermera auxiliándola en la pesada tarea de recorrer los doscientos cincuenta quilómetros cuadrados de la zona de influencia, llevando a los hogares consejo y alivio.

Por temporadas, el Ministerio de Ganadería y Agricultura ha sostenido en La Mina a un Ingeniero Agrónomo. Es una contribución poderosa al programa del Núcleo Escolar. Los problemas económicos de la zona son determinantes de muchas carencias y actitudes, difíciles de superar si los ingresos familiares no son acrecidos por una acción de fomento de la producción. La educación, la salud y la producción son los tres pilares básicos del bienestar rural y el Núcleo Escolar, como institución de sentido integral, necesita la colaboración de un Ingeniero Agrónomo, la que, repetimos, no siempre ha sido posible.

Se comprende claramente que este equipo de especialistas significa una contribución muy valiosa a la formación y rendimiento de los maestros, a la organización vecinal, al cumplimiento total del enfoque educativo entre niños y adultos. Afortunadamente, especialistas y maestros trabajan estrechamente unidos. Los maestros de clase atienden sus trabajos escolares y tienen a su cargo aspectos del trabajo social, más o menos amplios, según el número de maestros de la escuela y según los problemas de la zona. La colaboración que les presta el cuerpo de especialistas no los desplaza de su puesto de orientadores del vecindario. La experiencia nos ha dicho que el funcionario clave en cada zona es el maestro de escuela. El especialista refuerza su acción, simplemente.

Es natural que esta acción conjunta requiera mucho planeamiento. Los maestros del Núcleo celebran muy frecuentes reuniones, sacrificando días de fin de semana varias veces por mes. Mensualmente tiene lugar una reunión de organización del trabajo de asistencia obligatoria. En ella se formula el plan anual de actividades, se hacen evaluaciones parciales de la labor, se determinan todos los detalles de cada aspecto y de cada período de trabajo. Las reuniones son presididas en forma rotativa por los maestros. De ellas salen fortalecidos, porque la reunión reafirma de manera constructiva la idea básica de estar en un trabajo de equipo. A veces, los temas son discutidos con calor, con el apasionamiento que en el trabajo social deben despertar problemas humanos tan viejos, tan hondos y difíciles como los que existen en La Mina. Y la angustia, que por un instante pudo dominar los corazones, tiene que ser aventada con una reflexión a la irrenunciable grandeza de la aventura humana, o con una canción.

En otro fin de semana los maestros vuelven a reunirse durante dos días en la Escuela Central. Llevan consigo camas y colchones y dedican esos dos días a mejorar sus conocimientos. Son las "reuniones de estudio" en que se tratan temas de teoría educacional, de ciencias sociales, de agronomía, de taller, de expresión, de salud, de nutrición. Todo cabe en estas jornadas con tal de que resulte útil a la propia formación del maestro. Son jornadas que traducen la permanente insuficiencia del saber del maestro, convertida aquí en estímulo para un mejor conocimiento mediante el trabajo y el estudio en común. La llegada de la vieja camioneta con los grupos de maestros, la jornada creadora, el rato dedicado al voleibol, la noche del sábado con su cena casi familiar, su función de cine, las conversaciones junto a la crepitante estufa, los cantos, las danzas, y el regreso en la tarde del domingo en que cada uno lleva a su rincón callado algo que los demás pusieron en él, todo esto es un capítulo inolvidable de esta breve y densa historia de cinco años.

¿Qué alienta a los maestros del Núcleo? ¿Qué podría alentar a cualquier otro grupo que se constituyera con ésta o parecida organización en tantas regiones de nuestra patria? Porque debe descartarse la idea de que se trata de maestros muy especiales, mucho menos excepcionales. Lo excepcional es el propio trabajo que mediante una organización y un método permite robustecer la vocación y situar al educador, con pasión y entrega, en una causa tan importante como la de la educación rural. El grupo inicial que debutó en el Núcleo con el curso de 1955 se ha mantenido casi en su totalidad. La mayor parte de sus integrantes son de Cerro Largo, algunos con provechosa



experiencia en el Centro Departamental de Misiones; otros han dejado sus puestos en departamentos mejor ubicados para estar en La Mina; los hay formados totalmente en Montevideo, que llegaron ignorantes de la experiencia campesina y se quedaron. Y aun aquellos que pasaron por La Mina y tuvieron que trasladarse por distintas razones, regresan o escriben y están siempre de algún modo ligados a estos años que han sido para ellos de crecimiento.

Sí, es una experiencia alentada por el compañerismo, pero también por la comprensión y permanente estímulo de los Inspectores que han supervisado el ensayo, por el interés con que el magisterio y la prensa han seguido las alternativas de este proceso educativo, por el apoyo moral y material de entidades públicas y privadas, tanto en la esfera departamental como nacional y, principalmente, el trabajo ha sido alentado por el propio proceso que se iba cumpliendo en la zona, al constatarse cómo paso a paso la colectividad rural iba adhiriendo al programa de La Mina. Puesto que la organización, cualesquiera sean sus virtudes, no tiene su razón de ser si no logra su objetivo de ayudar a las gentes a vivir mejor, es indudable que en la reacción de éstas, siempre progresiva, radica una de las mayores fuentes de entusiasmo del educador que siente que, por su prédica y su obra, advienen cambios positivos en la comunidad.

Por otra parte, el personal del Núcleo ha sido generosamente estimulado por los organismos internacionales, que desde un principio vieron con simpatía este trabajo. Este apoyo se concreta en la frecuente visita y ayuda de la Representante Residente de la Junta de Asistencia Técnica de Naciones Unidas en nuestro país, y en el envío de maestros a cursar estudios en el extranjero: cuatro de ellos hicieron el curso de un año en el Centro Interamericano de Educación Rural en Rubio, Venezuela; dos asistieron a cursillos de dos meses sobre alfabetización de adultos y formación de líderes en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, México; la Maestra de Hogar estudió durante cuatro meses problemas de nutrición en Estados Unidos y otra maestra acaba de asistir a un curso de Extensión en Economía Doméstica realizado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas en Concepción del Uruguay, República Argentina. El Maestro Secretario, a cuyo cargo está la producción de material audiovisual, acaba de recibir una beca para estudiar durante cinco meses técnicas de su especialidad en Turrialba, Costa Rica, también por ofrecimiento del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas. Estas repetidas oportunidades de estudio, como se comprende, inciden no solamente en el nivel de conocimientos de los maestros, sino en su

estado espiritual que resulta estimulado al descubrir los muchos puntos de contacto de su experiencia y de su lucha con la que en otras partes de América se está librando contra la ignorancia y el subdesarrollo.

Sin duda es esta similitud de objetivos y métodos la que ha llevado a la UNESCO a interesarse porque el Núcleo de La Mina funcione como Centro Asociado al Proyecto Principal referente a la extensión de la educación primaria en América Latina, lo que, de concretarse, permitiría el intercambio de información, experiencias y personal.

Y dentro de fronteras, no puede dejar de mencionarse que uno de los maestros del Núcleo siguió en 1959 el curso de especialización rural que se dicta en el Instituto Normal Rural de Cruz de los Caminos, departamento de Canelones, y que la Sección Educación Rural ha dado oportunidades al personal del Núcleo para exponer sus conocimientos en asambleas y cursillos.

Decir que el trabajo de los maestros y enfermera es sacrificado y exige devoción no puede resultar novedad para nadie. Los maestros rurales de todo el país conocen el mismo sacrificio, agravado por la soledad, cuando se disponen a actuar con sentido social. Sí corresponde señalar que en el cumplimiento de la tarea que les fuera asignada, los maestros de La Mina debieron superar dificultades inesperadas, principalmente la escasez de recursos y la falta de locomoción adecuada. Lo primero se tradujo en limitaciones en los rendimientos del trabajo; lo segundo determinó que los viajes entre las escuelas se hicieran principalmente a caballo y en charret. Durante cuatro años las funcionarias mujeres viajaron expuestas a la lluvia, al frío, al barro de los caminos. Fue por la cooperación de los maestros de todo el país y de algunas personas generosas que, por iniciativa de la Asociación de Amigos del Núcleo Escolar, este problema quedó humildemente resuelto con la adquisición de un vehículo del año 1929. La importancia que la adecuada locomoción tiene en un trabajo de esta naturaleza, movió a la Representante de la Junta de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas en nuestro país a requerir la ayuda internacional, logrando que la UNESCO incluyera el Núcleo de La Mina en su plan de Bonos de Ayuda Mutua. De diferentes partes del mundo estos bonos han ido llegando, estando ya muy avanzada la recaudación necesaria para la adquisición de un vehículo nuevo con tracción en las cuatro ruedas.

Estos hechos demuestran una solidaridad que, proviniendo de dentro o fuera de fronteras, de la generosidad de un colega uruguayo, de un funcionario internacional o de un ciudadano anónimo de otro país, se ha hecho presente en el trabajo de La Mina para robustecerlo y alentarlo.



III. EL TRABAJO: EL NÚCLEO ESCOLAR EN ACCIÓN

No es posible dar aquí detallada cuenta de las realizaciones del Núcleo Escolar. Y una simple enumeración tampoco daría idea de los métodos empleados en el trabajo. Preferimos mostrar, en algunas pinceladas, aspectos importantes del trabajo en los distintos campos que abarca la acción, sacrificando muchas referencias que pudieran caber en un informe de mayor extensión.

También resulta difícil clasificar el trabajo en sus diferentes aspectos. En realidad, éste siempre debe atender complejos de problemas, más que compartimentos independientes de un plan de acción. Por ejemplo: muchos niños de la zona no disponen de leche; pero este problema está indudablemente ligado a la actitud, conocimientos y posibilidades de la familia respecto a la alimentación en general, ligado a la superficie de predio disponible, a los ingresos que recibe la familia, a la comercialización de la leche en la zona, a los conocimientos técnicos sobre lechería, a la eficacia de la labor educativa de médicos y maestros, etcétera. Es decir, el mismo problema tiene aspectos materiales y espirituales y a la vez afecta al individuo, a la familia y al vecindario todo. Lo mismo podría señalarse para problemas como el analfabetismo, la falta del hábito de la lectura, la recreación juvenil, la vivienda, la vacunación preventiva, etcétera. Los problemas están enlazados unos a otros como los hilos de una tela de araña. De ahí que el educador deba tratarlos teniendo en cuenta su mutua dependencia. El hecho de que haya muchos problemas a resolver en una comunidad aparece a primera vista como un serio obstáculo en su evolución. En la práctica, sin embargo, se constata que los problemas guardan entre sí una correlación tal que, dando pasos progresivos en algunos de ellos, evolucionan indirecta y a veces impensadamente los demás, porque la cultura de una región tiene siempre una unidad que da sentido y orientación a todos los elementos que la constituyen. Resulta más fácil la acción educativa donde esa unidad, que siempre es relativa, existe en alto grado, que no en medios donde se hacen sentir elementos disociadores como la fácil comunicación, la industrialización acelerada, etcétera.

Estos conceptos aclaran por qué no interesan los cambios por su significación concreta y específica tanto como por sus repercusiones de orden general. Por ejemplo: se introduce el juego de voleibol entre los jóvenes más por los mecanismos sociales que pueden derivarse de él que por la simple acción fisiológica del deporte.

Pese a lo que hemos dicho, podemos clarificar la exposición mencionando algunas áreas de trabajo y sus contenidos:

a. mejoramiento económico,
b. salud,
c. capacitación de la mujer y mejoramiento del hogar,
d. actividades con los jóvenes,
e. alfabetización y cultura general,
f. leyes sociales,
g. vida cívica,
h. actividades con los escolares.

Cada uno de estos aspectos, a su vez, es enfocado en la acción desde tres ángulos diferentes:

- respecto al individuo
- respecto a la familia
- respecto a la comunidad.

Los métodos de trabajo para abarcar con este triple enfoque aquella lista de contenidos deben ser variados y flexibles y deben conducir a una acción progresiva. Imposible abarcar todo desde un principio; imposible también determinar anticipadamente por dónde comenzar. Las necesidades locales determinan el plan, de ahí la necesidad de que el contenido del trabajo social surja de un previo contacto con el vecindario en que el educador, con espíritu indagador, realice una buena investigación de los problemas, valores y recursos existentes en el medio. No se trata de sustituir un medio económico, social y cultural por otro, sino de acompañar el proceso evolutivo que espontáneamente se produce, orientándolo, acelerándolo, favoreciendo el examen de los problemas y el hallazgo de soluciones, uniendo voluntades en torno a necesidades comunes, estimulando los recursos locales y aproximando los que puedan provenir de fuera de la zona, principalmente los oficiales.

a. *Mejoramiento económico:* Con referencia a las actividades de fomento económico de la zona, la principal de ellas ha sido la horticultura doméstica. En toda forma el Núcleo ha impulsado la existencia de una huerta en cada casa. Los recursos empleados han sido la propaganda –en volantes, cartillas, revistas periódicas, etcétera–, las visitas domiciliarias, el trabajo hortícola entre los escolares, las demostraciones a grupos de jóvenes y adultos, los concursos locales y regionales de huertas, las exposiciones, el préstamo de herramientas y, principalmente, la venta directa a precio de costo de semillas, almácigos y productos químicos para combatir plagas. Las escuelas se han convertido así en centros de irradiación de técnicas –por medio de la enseñanza directa y la distribución de la colección de Hojas Instructivas– y en centros de irradiación de los productos necesarios para la explotación hortícola.



La campaña por las huertas familiares que comenzó tímidamente en 1956 fue adquiriendo importancia. Los vecinos, por ejemplo, solicitaron semillas de papa, de las que actualmente se distribuyen unos cuatro mil quilos anuales. Con la colaboración de una empresa industrial se iniciaron ensayos para la producción tecnificada de cebollas, zapallos, boniatos, ya no con vistas al abastecimiento familiar sino a la venta en escala comercial, lo que con el tiempo podrá derivar en un cambio positivo en la economía regional. Los vecinos se habituaron a retirar de la escuela próxima las bolsitas con las semillas que necesitaban, aprendiendo a cultivar especies cuya existencia desconocían. Todos los años la Escuela Central proveyó de decenas de miles de plantas de almácigo que a precio bajísimo eran adquiridas por los vecinos alistados en cada escuela. Las máquinas aspersoras de que dispone el Núcleo comenzaron a andar de casa en casa y las plagas fueron combatidas, liberando a las familias de una tradición fatalista.

Otros aspectos del fomento económico que merecen aunque sea rápida mención son: la introducción de nuevos cultivos como el maíz de Guinea, el sudan grass, la feterita, la remolacha forrajera. En los dos últimos años alrededor de veinte vecinos hicieron cultivos de maíces híbridos de ANCAP, siendo creciente su interés en este aspecto. Se distribuyeron millares de estacas de sauces, álamos y mimbres, así como plantas de eucaliptos. De los viveros municipales de Melo se trajeron plantas de citrus que los vecinos adquirieron para sus predios. Resultó creciente el interés por el ensayo de fertilizantes y por el uso de plaguicidas, determinando que la labor del Experto Agrario tendiera cada vez más a ser la de un extensionista.

Salvo raras excepciones, todos los productos fueron entregados en venta al contado. Los vecinos aceptaron esta situación y cumplieron con sus pagos, porque constataron que las semillas eran buenas y baratas. Se constituyó así un fondo de fomento hortícola con el que se hacían las adquisiciones. La experiencia resultó exitosa, como lo dice el número de huertas existentes, que en muchas zonas se aproxima al de la totalidad de hogares, y el uso cada vez mayor que de las legumbres se hace en la alimentación.

Pero como la venta de semillas no es propiamente una función permanente de la escuela, en una reunión de delegados de las Comisiones Pro Fomento de las escuelas realizada en 1959 se les planteó la necesidad de radicar este servicio en una organización vecinal que con el tiempo pudiera llegar a ser una verdadera cooperativa. Aceptada en principio la idea por los vecinos, cada Comisión designó un delegado para integrar junto con representantes de los maes-

tros un comité de estudio de la iniciativa. Luego de un par de meses de trabajo, quedó elaborado un proyecto de reglamento, sancionado finalmente por una nueva reunión plenaria de representantes de las Comisiones Pro Fomento.

Nació así, a fines de 1959, la Sociedad Vecinal por el Fomento Rural de la zona del Núcleo Escolar, cuyo objetivo fundamental es el fomento de las tareas de producción en general, acercando al agricultor los productos que necesite y estimulándole con exposiciones, concursos, préstamo de herramientas y, si es posible, asistencia técnica. La Comisión Directiva de la institución está integrada por siete delegados de los vecinos –uno por zona– y tres delegados del personal del Núcleo. En cada zona un vecino y un maestro integran el Comité de Zona, que se encarga de las ventas en la localidad y de auscultar las necesidades y opiniones de los agricultores para llevarlas a la Comisión Directiva. Las ventas se realizan exclusivamente a las familias afiliadas. La afiliación se paga al ingresar en la Sociedad y vale cincuenta centésimos. En el estudio que se hizo de este aspecto al redactarse el reglamento, los vecinos insistieron mucho en la necesaria modicidad de la cuota de afiliación para favorecer a la totalidad de la población.

Realizada la organización inicial de la Sociedad con evidente beneficio para la formación de los líderes regionales y para la existencia de un clima cada vez más óptimo de acción común con los maestros, es evidente que la novel institución tiene una importante y difícil obra a realizar, atendiendo cada vez más aspectos de la vida económica regional y tendiendo lentamente a la adopción de soluciones cooperativas. Sin duda, la primitiva campaña pro huertas familiares iniciada por el Núcleo Escolar ha derivado, por el proceso educativo, en un buen proyecto de organización de uno de los aspectos básicos de la vida de la comunidad.

Por otra parte, la actitud actual de los productores es en general de buena receptividad hacia los cambios técnicos. Están en camino de resolverse, como se ha visto, los problemas de abastecimiento del productor, pero los que se derivan de su insuficiencia técnica, de la que cada vez hay mayor conciencia, no podrán ser atendidos sin la incorporación al equipo de educadores de un ingeniero agrónomo especializado en extensión agrícola. Creemos que tal medida, que en principio cuenta con el respaldo de las autoridades pertinentes, resultaría de extraordinario rendimiento a la altura en que se encuentran los trabajos.

Sin duda el surgimiento de nuevos intereses determinará mayores necesidades, especialmente de créditos. El uso correcto de las

técnicas modernas significará un respaldo a las inversiones. Habrá que hacer experiencia en este campo. Para ello, con los auspicios del Rotary Club de Melo y el apoyo de los bancos locales, se ha constituido un fondo que permitirá la habilitación de algunos vecinos en el desarrollo de sencillos proyectos de producción, tanto en el campo agronómico como en el de las pequeñas industrias masculinas y femeninas.

La complejidad y vastedad de los problemas económicos obliga a ser cautelosos, a poner en marcha solamente aquellos mecanismos que puedan ser fácilmente asimilados por los vecinos, a recoger preferentemente aquellos problemas que por su generalidad o urgencia puedan interesar más. Lo hecho, con ser bastante, no es más que un modesto principio. Para una zona como ésta las metas satisfactorias en materia económica están todavía muy lejos.

b. *Salud*: Los problemas de salud tienen una naturaleza especial: en algunos momentos de la vida de la familia adquieren una importancia fundamental y desplazan, por su gravedad y urgencia, toda otra preocupación. Antes de la organización del Núcleo Escolar en la zona, estos problemas se atendían con el viaje del paciente a Melo, con la consulta al curandero o al entendido o con la simple espera que a veces determinaba un desenlace fatal.

En la mayor parte de nuestra campaña los problemas sanitarios adquieren vigencia al aparecer la enfermedad. La interrupción de la salud normal es el factor determinante de lo que podríamos llamar rudimentaria conciencia sanitaria. El concepto moderno acerca de estos problemas pone de relieve la importancia de que exista en el pueblo una conciencia sanitaria referida a la conservación de la buena salud y a la preservación de las enfermedades y no a la erradicación de las situaciones patológicas. La medicina preventiva y la educación sanitaria deben llegar a toda la población urbana y rural para que el individuo, la familia y la colectividad adopten todas las medidas que conduzcan a asegurar el más alto nivel sanitario.

El Núcleo Escolar de La Mina que por su dependencia de un organismo docente no hubiera podido encontrar por sí solución a este problema, ha puesto en ensayo un tipo de coordinación funcional que ha dado excelentes frutos. Desde agosto de 1955, el Departamento de Unidades Sanitarias del Ministerio de Salud Pública ha radicado en La Mina a una Enfermera Universitaria, la que depende directamente del Centro de Salud de Melo y actúa en la zona en estrechísimo contacto con los docentes.

Esta Enfermera, con su acción de casa en casa, sus charlas y demostraciones en reuniones, sus disertaciones a los maestros, sus

campañas de vacunación y principalmente su estrecho contacto con las mujeres de la zona, ha iniciado un esfuerzo que está conduciendo, sin ningún género de dudas, al surgimiento de aquella auténtica y previsora conciencia sanitaria de que hablábamos.

Decimos esto porque muchas prácticas primitivas han sido sustituidas por las correctas, porque la Enfermera es llamada cada vez menos para la atención de casos asistenciales urgentes y cada vez más para dar opinión sobre el cuidado y la alimentación de madres embarazadas y lactantes, porque cuando la escuela convoca a jornadas de trabajo con madres ellas concurren dispuestas a un aprendizaje útil, porque aumenta día a día la preocupación por aproximar a la zona a profesionales como el médico y el dentista, porque cuando el Centro de Salud de Melo realiza una clínica preventiva materno infantil en una de las escuelas del Núcleo las madres concurren en masa con sus pequeños hijos, porque las vacunaciones de escolares y preescolares no son resistidas sino solicitadas. Por todas estas razones afirmamos que la actitud de los vecinos ante sus problemas de salud evidencia una comprensión mejor de su importancia y del rol que a ellos mismos cabe en su manejo.

Claro está que este cambio se ha producido por una acción educativa sostenida y por una actitud de sacrificada entrega a su función por parte de las Enfermeras que han actuado en el Núcleo. Con la colaboración de los maestros ha sido posible tener un alto grado de control sobre casi todas las embarazadas y lactantes, vinculando sus problemas de alimentación, de vivienda, de cultura general al plan de trabajo del Núcleo. Esto significa millares de visitas a domicilio, realizadas con comodidades tan precarias como las que proporciona el viaje en charret o a caballo.

Cuando los vecinos de La Mina comprendieron en qué medida las correctas soluciones a sus problemas de salud eran parte de su felicidad, hicieron gestiones ante el Ministerio de Salud Pública para disponer de una policlínica periódica a cargo de un médico. Fracasadas estas gestiones, resolvieron el problema por sí solos. Tras algunas asambleas en la escuela local, formaron una sociedad mutualista y contrataron su propio médico que los visita dos veces por mes. Los gastos son financiados con una modesta cuota mensual de cada familia. Más tarde, se amplió el servicio poniéndose en marcha la clínica odontológica. Una Comisión administra el llamado Servicio Médico Vecinal de La Mina. Maestros, Enfermera, Médicos y vecinos sostienen con cariño esta experiencia de mutualismo rural que hoy favorece a casi cien familias. Los domingos de mañana

la escuela destina dos de sus aulas para recibir a veinte o treinta vecinos que necesitan asistencia del médico o la dentista. Es un espectáculo realmente aleccionador.

Pero aparte de estas clínicas sostenidas por el propio vecindario, en la zona del Núcleo tienen lugar aquellas de índole preventiva que organiza y atiende el Centro de Salud de Melo. Se las ha podido realizar en todas las zonas, a veces venciendo grandes dificultades para llegar a destino. Un equipo del Centro de Salud constituido por Médico, Enfermeras, Inspector Sanitario y Visitadoras, se traslada desde Melo para atender dos veces por mes estas clínicas que funcionan en los locales escolares, a veces en la vivienda de un vecino. Anticipadamente avisadas, concurren las madres con los lactantes, los preescolares y aquellos escolares que presentan algún problema. Son jornadas intensas, en que se llega a atender un centenar de casos. La mayor parte de las veces el escenario es muy modesto, en ocasiones un simple rancho; pero allí, inclinado sobre un frágil cuerpecito, el médico cumple su obra de previsión y de solidaridad humana. Y sus recomendaciones y consejos son recogidos por la Enfermera y los maestros que luego, en su trabajo a domicilio y con grupos, insistirán en el baño de sol, en la importancia de la leche, en la necesidad de cultivar una huerta.

Sin duda el trabajo de fomento sanitario, con este esfuerzo solidario de la escuela y los servicios médicos, es un capítulo muy exitoso del trabajo del Núcleo, por los cambios que él va suponiendo tanto en la mentalidad de la gente como en la situación real de los problemas sanitarios principalmente de los niños.

c. *Capacitación de la mujer y mejoramiento del hogar*: Otro aspecto importante del trabajo, estrechamente vinculado a los anteriores, es el que tiene que ver con el trabajo de hogar y la capacitación de la mujer. La educación debe favorecer el fortalecimiento del núcleo familiar y dar a la mujer el respaldo necesario para el cumplimiento de su trascendente misión de conformación espiritual de la familia.

Es un difícil trabajo, porque la índole de los problemas que se manejan es de orden espiritual más que técnico. Las técnicas -el blanqueo de la vivienda, la construcción de muebles, la confección de ropas, el mejoramiento de la alimentación, etc.- son simples medios para la consecución de algo más importante: alentar a la mujer para la vida superior de sí misma y de los suyos. El nivel en que empieza esta obra es a veces bajísimo y los primeros pasos son frecuentemente los más difíciles. Pero el trabajo se va cumpliendo a ritmo creciente en los dos grandes campos en que se divide: la acción a domicilio y el trabajo con grupos.



Todos los maestros del Núcleo cumplen trabajos en los hogares, por medio de miles de visitas anuales. Estas visitas tuvieron en los primeros tiempos el carácter de contactos amistosos para favorecer el mutuo conocimiento. Pero cumplida esa etapa y realizados el censo y los planos de cada zona, los maestros comenzaron a obrar conforme a un plan, extrayendo su programa de acción de las necesidades más sentidas y urgentes de los vecinos. Además, se vio la imposibilidad de atender simultáneamente a todas las familias, muchas de las cuales por otra parte tenían un nivel de vida bastante satisfactorio. Se eligió, pues, en cada zona un grupo de hogares para la realización de un trabajo más urgente e intensivo, alcanzando esta selección actualmente a sesenta y seis familias. Esto no quiere decir que los demás hogares resulten olvidados. El Núcleo se conecta con sus habitantes por muchas vías. Pero el poder concentrar parte del trabajo a domicilio en un sector de la población está dando resultados muy satisfactorios.

El contenido de este trabajo es muy variable. Comprende el trabajo de fomento económico y sanitario del que ya hemos hablado y además el blanqueo y decoración de la vivienda, la construcción de basureros y excusados, la colocación de vidrios en las aberturas ciegas, la introducción de mejores prácticas de alimentación, la enseñanza de manualidades y pequeñas industrias, la construcción de muebles y enseres, aspectos de organización legal de la familia, la cultura general y la recreación. Esto no quiere decir que en cada casa se cumplan todas estas actividades conforme a un plan predeterminado. El maestro, por el contrario, está atento a los intereses de la familia y va haciendo sentir la necesidad de resolver los problemas existentes, haciendo lo más accesible que sea posible las soluciones.

Es éste un hermoso trabajo por el cual los maestros, principalmente las maestras mujeres, practican una docencia humilde pero espiritualmente llena de exigencias. Porque en cada una de esas pequeñas labores está el germen de una vida mejor. El sentimiento de esta vida mejor que alienta en la maestra, acaba por prender en la dueña de casa que se convierte lentamente en la abanderada de su propia causa. Trabajo, repetimos, lleno de modestia, de dificultades y de satisfacciones. Porque termina existiendo la confianza mutua necesaria que permite a la maestra incidir con su consejo en la solución de problemas íntimos de la familia.

El otro campo en que se cumple la capacitación de la mujer consiste en el trabajo con grupos. En todas las escuelas, una o dos veces por semana, se reúne un grupo de ex alumnas y señoras quie-



nes dedican un par de horas a la práctica de manualidades, de recetas culinarias, charlas sanitarias y actividades recreativas y culturales. El número de participantes varía, siendo en algunas escuelas reducido y en otras próximo a las treinta alumnas, predominando en algunos casos las señoras casadas y en otros las muchachas jóvenes. El número total de participantes es actualmente de ciento treinta. Las clases son atendidas por las propias maestras, con quienes colaboran la Experta en Manualidades, la Maestra de Hogar y eventualmente la Enfermera, la Maestra de Educación Estética o el Maestro Secretario.

El trabajo con grupos tiene la ventaja de ser un complemento del trabajo a domicilio, pues permite cumplir determinadas actividades con un rendimiento mayor. Desde el punto de vista cívico tiene el valor de acostumbrar a las alumnas a la distribución de tareas, la discusión, la responsabilidad, la ayuda mutua.

Se procura despojar a la reunión de un posible cariz sistemático para convertir en cambio el aula en un taller en que cada una tiene una tarea conforme a sus intereses y aptitudes. La reunión vale, además, por los elementos de sociabilidad puestos en juego: tomar una determinación en común, sentarse a la mesa a comer el plato que el grupo preparó, cantar, practicar una danza folclórica, jugar un rato al voleibol, son actividades que tienden a dar unidad al grupo y a la vez permiten el florecimiento de los valores individuales. El aprendizaje de técnicas manuales, la charla de valor cultural, el rato de esparcimiento, se unen en estas tardes para dejar prendida en estas mujeres de hoy y del futuro una razón más para la esperanza.

Una fórmula más está siendo ensayada con éxito en los últimos tiempos. Se trata del trabajo con grupos de mujeres en una de las casas de la vecindad. Se ha podido cumplir ya en varias zonas donde se trabaja intensivamente, con la ventaja de que participan de ellas personas que por una u otra razón no podrían hacerlo en la escuela y de que las actividades tienen por marco el propio escenario en que transcurre la vida de las gentes. Este trabajo de ocho o diez muchachas y madres reunidas en torno a la mesa de todos los días, es un motivo más de dignificación del hogar, de elevación de la vida, de aproximación humana.

En ocasiones, los hombres de las casas vecinas se acercan a la tarea y toman las herramientas para hacer algo más confortable la vivienda. Mientras, alguna maestra atiende a los niños, especialmente los preescolares que de otro modo no tienen ocasiones de aprender juegos y canciones. Son tardes plenas, que el trabajo en



común, la charla, los cantos y la mesa que se tiende con las comidas preparadas allí mismo, hacen más plenas todavía. Posiblemente son tardes que dejan un sedimento de inquietudes y deseos en los vecinos. Sin ninguna duda, para los maestros significan el goce enorme de sentirse verdaderamente cerca de sus vecinos y cerca de sí mismos, porque son tardes de humilde creación.

Finalmente, el Núcleo realiza de vez en cuando las llamadas "jornadas de trabajo", que se cumplen en la propia escuela o en el hogar de un vecino. Difieren de las simples clases para adultos en que tienen un programa más amplio, que incluye las prácticas de cocina y costura, las manualidades con los hombres, las charlas sanitarias, la vacunación, el deporte, el juego de los niños, la función de cine y las canciones. Un grupo numeroso de especialistas y maestros las prepara e interviene en ellas, procurando que durante su realización todos los vecinos, grandes y chicos, estén ocupados o entretenidos. El clima de trabajo y de amistad que así se forma resulta un impacto formidable en la vida de las gentes y es aprovechado por los educadores en su acción posterior. Con la caída de la noche cesa el trabajo; los maestros regresan en el tractor y el carro y mientras sus canciones se pierden, los vecinos quedan con algo nuevo prendido en el alma.

d. *Actividades con los jóvenes:* Otro capítulo importante del trabajo del Núcleo lo constituye la acción con los jóvenes. Se comprende que los aspectos que ya hemos mencionado influyen sobre ellos: en las visitas a hogares, en las reuniones de mujeres, en el fomento económico y en otros aspectos que se informan más adelante, los jóvenes de ambos sexos son tenidos en cuenta. Pero aquí queremos referirnos al trabajo específicamente dirigido a ellos.

Conviene destacar que de todos los sectores de población el de los jóvenes es el que mayores esperanzas y a la vez preocupaciones despierta en el personal del Núcleo. La cultura del medio, se ha dicho, está impuesta por el adulto. Es posible modificarla, obteniendo algunos cambios en el pensamiento adulto. Pero una sociedad nueva donde imperen el bienestar y la solidaridad sólo podrá advenir por un proceso largo cumplido por las generaciones nuevas. Hubo un tiempo en que los educadores creían poder crear un mundo nuevo con las fuerzas de los niños mejor educados. Luego de ver, año tras año, cómo el mundo de los adultos ahogaba los esfuerzos de la escuela por dotar al niño de instrumentos para hacer frente a la vida, los maestros rurales han aprendido que el progreso resulta de una acción simultánea sobre todas las edades y grupos, de modo que la educación abra para el niño las mejores



perspectivas pero al mismo tiempo logre del adulto una actitud comprensiva y de apoyo a ciertos cambios e impulse a la generación joven a ser ella misma la socializadora consciente del progreso.

Quiere decir que en el joven reconocemos al portador natural de ideales de renovación, que en buena parte de los casos no se expresan constructivamente y sólo llevan a la frustración. Reconocemos también al ex alumno de la escuela rural, al muchacho que ha trabajado en equipo, que se ha sensibilizado en contacto con algunas manifestaciones del espíritu, que ha oído hablar recientemente del destino superior del hombre.

No es posible detallar aquí en qué estado se encuentran los jóvenes de La Mina. Bastará recordar que se trata de una zona agrícola de incipiente desarrollo y que la frontera imprime a su vida un estilo particular que conduce al desarraigo. La erosión de los mejores hombres hacia la vida urbana se acentúa cuando el medio no reúne las condiciones mínimas que hacen promisoria la lucha del hombre joven. El Regimiento, el empleo precario en Melo o Montevideo, la changa ocasional fuera de la región, el contrabando activo, resultan para algunos de estos jóvenes más atractivos que la mancera del arado. En tales condiciones, la labor de la escuela de ninguna manera puede circunscribirse al niño. Dentro de un plan integral, como aspira a ser el del Núcleo, el joven de ambos sexos merece mucha atención. Y el crédito de habilitación que algunas instituciones de Melo ofrecen a los habitantes de la zona debe estar principalmente dirigido a facilitar el desenvolvimiento juvenil.

Las necesidades de recreación han sido atendidas por el Núcleo Escolar. En todas las escuelas se han habilitado días para que los jóvenes se reúnan y pasen un rato feliz. Las actividades son múltiples: juegos de salón, voleibol masculino y femenino, danzas folclóricas, baile popular, canciones, obras de teatro y de títeres, charlas culturales, lecturas, etcétera.

Se ha procurado que estas actividades no lleguen al joven como un aporte exterior que lo beneficien individualmente. Se les ha organizado para actuar en común. En varias zonas existen organizaciones juveniles que tienen sus autoridades y registros de socios. La organización de los trabajos está entonces en manos de los mismos muchachos, a quienes asesora algún maestro. El movimiento, además, ha tenido la virtud de acercar a los jóvenes de todas las zonas. Las visitas han menudeado, se han organizado campeonatos deportivos y algunas concentraciones han reunido durante todo el día a casi trescientos jóvenes. Este movimiento apoyado en el trabajo de todos los días, en la labor a domicilio, en los talleres de manualidades

femeninas, en las publicaciones que se editan y en la propia juventud de los maestros del Núcleo, promete convertirse en un factor esencial del deseado cambio.

Si ha sido posible que un coro de cientos de voces cante a la patria, a la amistad y al trabajo, ha de ser posible que un nuevo sentido de la vida oriente a esta juventud. Claro está que la escuela tiene alta responsabilidad en esta tarea. Claro está, también, que no la tiene toda.

e. *Alfabetización y cultura general:* El censo realizado en 1955 arrojó un porcentaje de 30% de adultos mayores de 15 años que no sabían servirse de la lectura y la escritura como medio de comunicación. De los demás, seguramente son inmensa mayoría los habitantes que tienen escasísimas oportunidades de leer. A fines de 1958 el porcentaje había disminuido a 24%. Esta modesta reducción del analfabetismo se debe a la creación de la Escuela N° 113, a una mejor asistencia de los niños a las escuelas y al trabajo de alfabetización propiamente dicho.

El Núcleo no ha realizado una campaña de alfabetización; más bien ha sostenido en cada escuela un servicio permanente de alfabetización.

Conviene recordar aquí algunos principios básicos sobre el tema. La lectura y la escritura son instrumentos; no valen por sí mismos sino por el uso que se les da. Alfabetizar por alfabetizar no tiene sentido; lo tiene, sí, el crear las condiciones que hacen necesaria la alfabetización. De manera que el aprendizaje de la lectura y la escritura por el adulto debe cumplirse como parte de todo el programa educativo que tiende a elevar su vida. Los ejemplos son muchos: el caso de la muchacha que asiste a las clases de corte y comprende que la alfabetización le es imprescindible, el de la madre que quiere escribir al hijo que vive lejos, el del jefe de familia que siente que sus negocios no prosperarán mientras no se libere de la esclavitud de su ignorancia. Quiere decir que para alfabetizarse hay que sentir la necesidad de ello. El trabajo del educador, luego de la investigación inicial que le dice cuántos son los analfabetos, dónde están y qué edad e intereses tienen, consiste en proporcionarles estímulos para que sientan la necesidad de la lectura y la escritura y luego facilitar el aprendizaje de esos instrumentos dando las clases en las condiciones más accesibles al adulto.

El trabajo del especialista y las comisiones de maestros que preparan material audiovisual resulta aquí de una gran importancia. El Núcleo se comunica con los vecinos mediante el envío de mucho material impreso a mimeógrafo. Cada escuela, además de circula-



res, invitaciones, etcétera edita hojas informativas con las últimas novedades de interés: realización de clínicas, ofrecimientos de semillas, horarios de actividades con grupos, etcétera. Se publica además la "Colección de Hojas Instructivas", donde se dan conocimientos sobre las más diversas técnicas: cultivos, lucha contra plagas agrícolas, recetas de cocina, ideas para la construcción de muebles, indicaciones sanitarias, etcétera. La revista *Manantial* llega varias veces por año a todas las familias con material diverso: agronomía, salud, alimentación, lectura recreativa, temas culturales, noticias diversas de la zona, del país y del mundo.

Estas publicaciones y las que son dedicadas a los niños, así como las circulares que envían a sus afiliados el Servicio Médico Vecinal de La Mina y la Sociedad Vecinal por el Fomento Rural, han despertado en un sector de la población el deseo de leer. Las cartillas de lectura editadas por la Unión Panamericana han tenido la mayor aceptación, llegando en préstamo a casi todos los hogares. Actualmente, en cada escuela funciona una pequeña biblioteca circulante con libros y revistas comprados por los jóvenes o recibidos por donación de instituciones diversas.

Estos hechos, que implican un largo proceso siempre inconcluso, crean las condiciones que favorecen la alfabetización del adulto.

Como se ha dicho, ésta se realiza en todas las escuelas; en algunas con dos o tres alumnos, en otras con más de veinte. El Núcleo no hace cuestión del método de enseñanza. Los maestros alfabetizadores usan el método que dominan mejor, generalmente una combinación del método fonético y el método global, ayudándose con una cartilla que se ha redactado especialmente sobre la base de temas de interés para la vida rural y de fuerte parentesco con las restantes actividades impulsadas por las escuelas. Las clases son individuales o colectivas y se dan en las escuelas, a domicilio o en las casas donde se agrupan varias personas para cumplir otras actividades. Las circunstancias determinan la programación, tratándose de conciliar la disponibilidad de tiempo de maestros y alumnos.

Pero, repetimos, de nada vale la alfabetización si no existe material de lectura a mano. Con sus publicaciones y los libros de las bibliotecas circulantes, el Núcleo procura paliar este problema que indudablemente significa un compromiso para el Estado en escala nacional, ya que la situación es común a toda la campaña y los llamados analfabetos funcionales abundan en toda ella.

La cultura general es fomentada, como hemos visto, con los propios elementos de todo el trabajo. No se trata de dictar cursos o conferencias, se trata de vivir mejor y de sentir mejor la vida. Cultu-

ra general es, entonces, la comprensión de la receta del médico, el aprendizaje de un modo eficaz de defenderse de las plagas agrícolas, la discusión de un tema de interés común en una asamblea, la intervención en una obra teatral o una danza, la comprensión de una referencia histórica en *Manantial*, la lectura de una obra de la biblioteca circulante, la exhibición de una película. Lo importante no son tanto los contenidos sino los móviles inspiradores de la cultura. Y una sociedad rural, atada a la tradición agrícola y distante de las inquietudes urbanas, no sólo necesita cimentar una cultura propia que no disuelva sus mejores valores y los fortalezca, sino que está en las mejores condiciones para ello, pues el carácter primario de sus agrupamientos y la preeminencia del núcleo familiar en la estructura social favorecen el desarrollo de la personalidad individual y de la conciencia colectiva con un sentido armónico.

La escuela pública rural debe ser un elemento en la construcción de esta cultura. En las condiciones en que orientan su trabajo, las escuelas del Núcleo están coadyuvando en esta obra de presente y de futuro.

f. *Leyes sociales*: Se ha procurado ayudar a las gentes a gozar de los beneficios de nuestra legislación. No es fácil hacerlo, especialmente cuando favorecer a un vecino significa afectar los intereses de otro. Todas las escuelas del Núcleo inscriben, como lo hacen las demás escuelas rurales del país, a los atributarios de las asignaciones familiares rurales, manteniendo contacto con la Caja existente en Melo para allanar todas las dificultades. En la práctica la asignación familiar rural resulta insuficiente para garantizar el sostenimiento de los niños, pero favorece su asistencia a la escuela y dentro de la penuria del hogar campesino es un auxilio valioso. De paso debe anotarse que quedan al margen de sus beneficios aquellos trabajadores que no tienen radicación fija y no encuentran patrones que certifiquen su condición de asalariados y hagan los aportes correspondientes a la Caja. También carecen de asignación los pequeños propietarios que explotan en la mayor modestia extensiones de tres, cinco o diez hectáreas y no quieren perder su independencia empleándose, lo que les haría abandonar el cultivo de su pequeña parcela. El interés escolar, sin embargo, obligaría a dar a este productor, a veces padre de numerosa familia, una ayuda que contribuya a sostenerlo en su pequeña propiedad. El porcentaje, pues, de escolares cuyos padres perciben la asignación familiar es mucho menor al de quienes la necesitan y merecen.

Algunos vecinos tienen en trámite jubilaciones o pensiones a la vejez. Se les ayuda recabando informaciones en Melo o Montevideo.



A pedido de los propios vecinos, se obtuvo que aquellos pensionistas a la vejez que lo desearan cobraran sus pensiones en las escuelas del Núcleo sin tener necesidad de trasladarse a la agencia de Aceguá, lo que para algunos significaba gastos y sacrificio. Cuarenta ancianos cobran, pues, sus pensiones en la escuela más cercana a su domicilio.

Existen en la zona uniones no legalizadas. En los casos en que resulta conveniente, los maestros despiertan el interés de los concubinos por regularizar su unión, para lo que se cuenta con la buena disposición del Juez de Paz Seccional. Igualmente, se tramitan inscripciones de oficio de los niños no anotados oportunamente en el Registro Civil. Son muchos los que se encuentran en esas condiciones. Aproximadamente cien de ellos han sido inscriptos ya, con intervención de los maestros y de la Maestra de Hogar. Un complemento de este trabajo consiste en lograr que todos los niños que van naciendo sean inscriptos, cualquiera sea la condición en que nacen, lo que es fomentado por la propia Enfermera en la primera ocasión en que visita al recién nacido.

Esta contribución del personal del Núcleo para la aplicación de nuestras leyes sociales recarga, desde luego, sus tareas pero significa un aporte más para la valoración de la ley y de la vida familiar bien organizada.

g. *Vida cívica:* Hemos dicho anteriormente que la acción educativa debe hacerse llegar al individuo, a la familia y a la colectividad. En todas las ocasiones y asuntos en que resulta posible, se procura que los problemas sean sentidos y resueltos en forma colectiva. Las características del habitante de nuestra campaña se inclinan más hacia el individualismo que hacia la solidaridad activa. De ahí que el personal del Núcleo haya sostenido que los vecindarios en que actúa no constituyen propiamente "comunidades" en un sentido estricto, por faltarles el grado adecuado de cohesión social implícito en el término comunidad.

Pero estos cinco años han ido estableciendo algunos cambios en este terreno. Se realizan en las escuelas muchas reuniones y asambleas, de jóvenes, de mujéres, de productores o de vecinos en general. Y en cada una de ellas, al encontrarse la solución a un problema se destaca la importancia de aunar los esfuerzos y acortar las distancias entre los hombres. Esto se ha ido cumpliendo en cada zona y en todas ellas a la vez. Las concentraciones, los campeonatos, las exposiciones, las visitas, el envío de delegaciones a Melo, la redacción y envío de notas, el trabajo común en el arreglo de las escuelas, los caminos o el hogar de un vecino desamparado, han

resultado motivos positivos para el surgimiento de una conciencia más atenta a las necesidades comunes. Justo es consignar que cada vez más los planteamientos son hechos por los propios vecinos que se valen de las organizaciones puestas en marcha para procurar la solución de sus problemas. Los maestros, puede decirse, han actuado como elementos aglutinantes. Tal vez la propia unión que entre ellos tienen ha trascendido como buen ejemplo a los vecinos. Pero a medida que se realizan progresos, es indudable que se va afirmando el sentimiento de que se pertenece a una comunidad, a la que hay que dar una parte de sí para obtener su reconocimiento y apoyo.

Esto no se obtiene con discursos solamente, sino a través del propio trabajo. Cuando los vecinos de Paso de María Isabel resolvieron el problema de poner en condiciones el local que ofrecerían al Estado para asiento de su futura escuela, tuvieron conciencia de sus fuerzas y ya no temieron emprender el arreglo de sus caminos, ni la ayuda a una vecina que por dos veces perdió su vivienda, ni el sostenimiento de un comedor escolar encarecido por el costo de los alimentos y el hambre de los niños.

La constitución del Servicio Médico Vecinal de La Mina resultó a los pobladores de esa zona un ejemplo claro de los cambios que pueden producirse sumando pequeños esfuerzos. La experiencia se repitió al darse andamiento, por un proceso que ya hemos detallado, a la creación de la Sociedad Vecinal por el Fomento Rural, llamada a resolver un importante problema de la zona, a incorporar a todos los vecinos a su registro de afiliados y a constituirse en institución formadora de dirigentes.

Comentario aparte merecen las Comisiones pro Fomento Escolar, cuya función se procura extender para el tratamiento de todos aquellos problemas directa o indirectamente vinculados al progreso de las escuelas y al bienestar de los niños. En los últimos años, estas Comisiones han tenido ocasión de tomar contacto entre sí y de discutir los problemas que les eran comunes, evidenciando tales reuniones la fuerza que pueden adquirir los vecindarios puestos a construir el mundo futuro sobre la base de un presente lleno de problemas. A la vez, tales reuniones constituyen una escuela viva de civismo y una ocasión propicia para el surgimiento de auténticos líderes del progreso vecinal.

Lo importante es que, por tantas vías distintas, haya una creciente responsabilidad colectiva. Hoy la escuela está simbolizando para estos vecinos la conciencia común que impulsa la evolución. Cada vez más importa que esta conciencia se incorpore al sentir de



cada uno, para que el progreso sea vivido como algo que se conquista palmo a palmo por el ejercicio de las fuerzas unidas de todos.

Cuando a fines de 1957 las Comisiones pro Fomento se enteraron de que había finalizado el plazo de tres años acordado por el Consejo de Enseñanza para la realización de la experiencia y advirtieron que la organización que les había estado favoreciendo podía ser trasladada o suprimida, se movilizaron y movilizaron a la totalidad de los vecinos dirigiendo notas al Consejo de Enseñanza pidiendo la radicación definitiva del Núcleo en la zona. Seguramente fue ése uno de los momentos en que los vecindarios espontáneamente se unieron en torno a lo que consideraban un interés común. Si se quiere, es un indicio de que el proceso educativo está conduciendo lentamente a la constitución de comunidades.

h. *Actividades con los escolares*: Hasta ahora nos hemos referido al trabajo que se realiza con los vecinos, orientándolos hacia la solución de distintos problemas. Se acostumbra llamar a este trabajo del maestro "actividades periescolares o extraescolares".

¿Cómo entienden los maestros de clase las actividades típicamente "escolares", es decir, las que tienen que ver con la educación de los alumnos de las escuelas?

Ya se ha dicho que las escuelas del Núcleo no cumplen otro programa con los niños que el programa vigente para todas las escuelas rurales. Los maestros, pues, deben dedicar el tiempo necesario a la atención de lo que podría llamarse función natural de la escuela: educar a sus alumnos. Esto insume no solamente las horas de clase (cinco en invierno y cuatro en verano) sino también el tiempo necesario para el planeamiento y la preparación del trabajo de aula.

Pretendemos afirmar que esta labor se cumple con regularidad y que los niños de estas escuelas no resultan perjudicados por el hecho de que sus maestros dediquen atención y esfuerzo al cumplimiento de tareas periescolares. Es verdad que a veces la clase se interrumpe al llegar a la escuela un vecino apurado por llevar algunas semillas. Es verdad que es habitual que se concurra a la escuela en busca de primeros auxilios para un accidentado y que tales casos no tienen hora determinada. Es verdad que en los días en que funcionan clínicas o cursos del hogar los salones son acondicionados para ello y tal vez pueda resultar necesario que al día siguiente algunos niños vuelvan las cosas a su lugar. Y es verdad, también, que en general los maestros del Núcleo sintieron, a lo largo de esta experiencia a plazo fijo, que la jornada de trabajo resultaba corta para la magnitud de la tarea a realizar. No en vano habían corrido décadas de inadecuación de la escuela a las necesidades del medio.

Al tomar injerencia en ciertos problemas de la comunidad, la escuela pierde el formalismo de las aulas inalterables, de los horarios rígidos, de los contenidos académicos. Y gana en vida. Porque, ¿no será para el niño altamente educativo el clima de una escuela atenta a los problemas del hogar, de la familia, de la producción? ¿No será importante que el esfuerzo por hacer sentir el carácter colectivo que tienen los problemas humanos comience en el niño mismo? Si queremos una actitud nueva en el adulto, ¿no debemos asegurar que el niño la incorpore a su manera natural de ser, como resultado del trabajo de la escuela y de modo que en el futuro no haya que emplear con él la palabra "recuperar"?

Esta nueva educación, de contenido integral, que quiere alcanzar en el grado necesario todos los problemas de todos los hombres, debe comenzar por llegar a todos los niños dentro de una misma doctrina, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo pleno de la personalidad por el trabajo y la solidaridad.

De modo que aun con las grandes dificultades que impiden siempre que los principios se concreten en realizaciones en el grado en que sería deseable, corresponde decir que dentro del trabajo del Núcleo la acción escolar y la obra periescolar no son contrarias, antes se complementan y se apoyan mutuamente. La acción ejercida sobre el adulto crea condiciones favorables a la mejor formación del niño. Y el cumplimiento del programa actual en la labor con los niños asegura en éstos una comprensión adecuada de los problemas de su medio y por consecuencia una mejor ubicación social en el futuro.

Hemos hablado de dificultades y el término puede merecer aclaración. Hubiera sido deseable que un trabajo como el de La Mina, con propósitos de educación integral de la comunidad, contara con los recursos necesarios para atender bien a los niños. Dentro de esta atención hubiera sido básico disponer de buenos locales escolares, de útiles suficientes, de rubros que aseguraran la alimentación y el abrigo del niño e incluso de las garantías necesarias para asegurar la asistencia de todos los niños a la escuela. Nada de esto se ha tenido en un nivel diferente al que es común a todas las escuelas. La pobreza material de la escuela pública rural incluye a las siete escuelas del Núcleo. Alguna de ellas funciona aún en un rancho, todas las Comisiones pro Fomento deben realizar ingentes esfuerzos por mantener durante todo el curso los comedores escolares y en 1958 no llegó a las escuelas ni uno solo de los muchos útiles escolares imprescindibles.

En tales condiciones ¿no será la escuela misma, sometida a este estado de pobreza, un factor de retroceso del medio rural al no garantizar para sus escolares el mínimo de atenciones indispensables



y al erradicar hacia el medio urbano a los alumnos cuyos padres pueden elegir para sus hijos una mejor escuela?

Como el problema es de orden general, no ahondaremos aquí en él, pero nuestra posición es muy clara: donde el niño no es favorecido por el medio debe serlo por la escuela. A la indigencia de aquél, enfrentemos la generosa dotación de ésta. No la opulencia, sino simplemente la posibilidad de disponer de los elementos suficientes para asegurar su misión. El primero de estos elementos radica en una buena alimentación, que hoy no puede darse en la medida necesaria.

En otros sentidos, las escuelas del Núcleo son privilegiadas. El mismo hecho de que constituyan una organización ya favorece el intercambio de impresiones y de materiales entre sus maestros, el acometimiento de tareas con un sentido solidario, la financiación colectiva de algunos elementos de trabajo, las visitas entre escolares, etcétera. Y lo que es más importante: alcanzan al escolar los beneficios del trabajo de los educadores especiales que tiene el Núcleo. Veamos: en su recorrida por las escuelas, la Maestra de Educación Estética asegura que los niños puedan cumplir las exigencias del programa de expresión: los niños cantan, danzan, pintan, modelan, recitan, interpretan. Y lo hacen ahora con facilidad y espontaneidad, porque en cinco años el niño ha vencido su natural inhibición y los padres han superado su resistencia a actividades que en otro momento pudieron parecerles una pérdida de tiempo.

El trabajo de las Enfermeras ha sido de extraordinarios resultados para los escolares, quienes han sido vacunados, han sido vigilados o instruidos en temas de salud por maestras capacitadas por aquéllas y han recibido la atención del médico o la dentista con mayor frecuencia de la que es corriente en campaña. Ocurre frecuentemente que el maestro rural se encuentra impotente ante un problema de salud individual o colectivo de sus escolares. En el Núcleo esta sensación se da con mucha menor frecuencia, porque la existencia de la Enfermera y la mejor preparación del maestro favorecen la búsqueda de alguna solución.

La Maestra de Hogar, asesorando a los maestros sobre comedores escolares y nutrición en general, favoreciendo la solución de problemas de organización familiar, interviniendo en la inscripción de niños, las asignaciones familiares, la legalización de uniones, orientando las reuniones de mujeres y, en general, estando junto a las madres en sus problemas, sin ninguna duda está propendiendo a una vida más plena para los niños.

La Experta en Manualidades, adiestrando a las dueñas de casa, muchachas y maestras, ha resuelto muchos problemas, principalmente de vestido.

El Experto Agrario con su atención a las huertas de las escuelas y de los hogares es, directa e indirectamente, factor positivo en la alimentación de los niños.

El Maestro Secretario, publicando la revista escolar *El Mensajero* y cartillas de lectura, llevando cine y diapositivas a las escuelas y favoreciendo el buen uso de las ayudas audiovisuales por parte de los maestros, también hace sentir su influencia en la vida escolar de los niños de la zona.

Finalmente, al contar con un Maestro Director sin clase, el Núcleo dispone de un funcionario a quien cabe la tarea, entre otras, de orientar la acción docente de los maestros, visitándolos frecuentemente, oyéndolos en el planteamiento de sus inquietudes, sus éxitos y sus fracasos y, en general, procurando que estas escuelas den cumplimiento creciente a los fines señalados en el programa escolar.

Dejando a un lado otras razones, por la fuerza de la propia organización de que forma parte el maestro del Núcleo es un maestro más recargado de tareas que el maestro rural común, pero también es un maestro más consciente de su función, mejor preparado y mejor asistido. Algunos frutos están ya a la vista: cuando los niños egresan de la escuela quedan conectados a ella por las organizaciones juveniles; a fines de 1959 más de veinte postescolares están concurriendo al Liceo de Enseñanza Secundaria de Melo, seis han ido a la Escuela Agraria de la misma ciudad y uno asiste en calidad de interno a la Escuela Industrial de Fraile Muerto. Son cifras modestas, que seguirán creciendo. Ellas hablan, por un lado, de la lentitud del proceso educacional de nuestro país; por otro, van mostrando la intención de los padres de dar mejores posibilidades a sus hijos.

De llevarse a realización el internado rural que se ha propuesto para los escolares que transitoria o permanentemente están sometidos a condiciones familiares desfavorables, se daría otro importante paso por el bienestar de los escolares de la zona del Núcleo. Dicho internado, propuesto ya a las autoridades escolares, funcionaría en el predio que el Instituto Nacional de Colonización ha puesto a disposición del Consejo de Enseñanza Primaria en San Diego.

La creación de la escuela de Paso de María Isabel, llevando cultura a niños condenados al analfabetismo, la mejor atención de los comedores escolares, una más numerosa inscripción de alumnos y el clima general de las actividades escolares, más a tono con las exigencias del programa, son conquistas que están dejando en cada niño simientes para un futuro mejor. Y como ello se cumple como parte de un plan más amplio que comprende a toda la colectividad, no nos cabe duda de que el tiempo ha de decir su última y aprobatoria palabra sobre este tipo de escuela y de acción escolar sobre sus alumnos.

IV. Las conclusiones: LO QUE EN CINCO AÑOS HA QUEDADO DEMOSTRADO

1. El Núcleo Escolar, en su organización y en sus métodos, en su acción sobre niños y sobre adultos, responde a una doctrina de vigencia mundial: la escuela es parte esencial de la vida regional y uno de los elementos indispensables para su progreso. En zonas de desarrollo insuficiente, la escuela puede y debe iniciar un movimiento de recuperación material y espiritual que procure poner en pleno uso las fuerzas y recursos de la comunidad.
2. Para el cumplimiento de esta función el Núcleo Escolar ha dispuesto en general del personal necesario, pero ha carecido de recursos materiales suficientes. Lo primero se ha traducido en un exitoso ensayo acerca del papel que pueda corresponder a educadores especiales en las áreas de salud, hogar, recreación, expresión, etcétera. Lo segundo ha implicado un innecesario esfuerzo del personal por superar las limitaciones de presupuesto y, en algunos casos, la imposibilidad de acometer en el momento oportuno las tareas que el plan de trabajo señalaba.
3. Los vecinos han reaccionado bien. Ha quedado demostrado que la educación tiene un promisorio campo de acción sobre los adultos de los vecindarios rurales y que aun en los casos de extrema indigencia material y cultural es posible promover cambios en aspectos primarios de la vida, como son los de la salud, la alimentación, la producción para la subsistencia. La reacción de los vecinos guarda relación con sus posibilidades de comprender los objetivos de este nuevo tipo de educación. Obtenido esto, se suman a los propósitos perseguidos en lo individual, lo familiar y lo colectivo y aquellos que reúnen condiciones de líderes se convierten en promotores de nuevos planteamientos de beneficio general.
4. La educación pone en marcha un proceso de proyecciones incalculables. Indudablemente, los elementos que empiezan a entrar en juego trascienden lo meramente educativo. Es evidente que la escuela, promotora de inquietudes, no tiene a mano la solución de todas las que advienen, por lo que cabe a determinada altura de los trabajos una coordinación estrecha con otros organismos del Estado que tienen que ver con el bienestar rural, en especial los que se refieren a la salud pública y a la vida económica.
5. La conexión del Consejo de Enseñanza Primaria con el Ministerio de Salud Pública ha permitido la radicación en La Mina de una Enfermera Universitaria y la acción general del Centro de Salud de Melo, principalmente a través de clínicas preventivas. Esta



acción conjunta ha sido de resultados verdaderamente trascendentes. Es de desear una conexión similar con el Ministerio de Ganadería y Agricultura y sus planes de fomento, pues en las ocasiones en que el Núcleo Escolar ha dispuesto de un Ingeniero Agrónomo y en la acción misma del Experto Agrario y los maestros, se ha puesto de manifiesto que los productores están bien dispuestos a recibir ayuda técnica, lo que sería de gran trascendencia en el futuro de la zona. De este modo quedaría bien integrada la fórmula mínima esencial del bienestar rural: educación, salud, producción.

6. Los Maestros y Especialistas han trabajado con sacrificio y abnegación. Han hecho frente a las dificultades naturales de su trabajo y a las que pudieron serles evitadas. Pero lo han podido hacer por su juventud, por su solidaridad, por los estímulos que dentro y fuera del país ha recibido su trabajo, por la adhesión con que los vecinos han acompañado su esfuerzo. Ha sido éste un hermoso trabajo de equipo de un grupo de auténticos educadores rurales. Sin duda estos cinco años los han preparado para influir positivamente en el futuro de la educación rural del país.

V. El futuro: una obra impostergable

La educación es un elemento de la vida social. La historia enseña que nunca se ha desarrollado un sistema educativo que escapara a las determinantes generales del estilo de vida y de pensamiento de su época. A su vez, la educación es uno de los medios de que las sociedades se valen para posibilitar e imponer cambios.

Las sociedades retardatarias ahogan la educación al limitar su cometido a la perpetuación del orden vigente. Las sociedades que luchan por la generalización de la libertad, la justicia, la plenitud humana, estimulan la acción esclarecedora de la educación, por la que el hombre puede descubrir en sí mismo las raíces de formas de vida cada vez más superiores. La experimentación pedagógica es siempre una ventana abierta a todo el futuro del hombre, por modesto que sea el campo del ensayo.

Hacemos estas consideraciones con toda humildad. La importancia de los elementos educativos y vitales que se han manejado en la acción del Núcleo no constituyen mérito para su personal. La salud, la actitud progresista, el espíritu de cooperación, son importantes por sí mismos. Estos hombres están cambiando en aspectos esenciales de su ser. En una escala muy reducida, la vida rural uruguaya ha cambiado. Y por la acción del Núcleo se abren perspectivas de futuro en dos aspectos: en el exclusivamente regional y en el general.



En lo regional ya lo hemos dicho: existe una actitud general predispuesta a la aceptación de todo cambio progresivo. El Núcleo debe ser radicado definitivamente en La Mina y ser dotado de todo aquello que necesita para que su obra culmine: algunos recursos materiales, un régimen justo de acceso del personal a los cargos y una buena conexión con los órganos oficiales a cuyo cargo está el fomento económico, principalmente por la radicación de un Ingeniero Agrónomo en La Mina.

Pero en lo general habría mucho que pensar, decir y ensayar.

Por de pronto, todo ensayo tiene el valor de una muestra, de algo a título de ejemplo. Vistos los resultados del ensayo como pueden verse en el informe que a fines de 1957 presentaron por encargo del Consejo de Enseñanza los tres Inspectores Regionales, ¿corresponde dar algún paso hacia adelante? Si el Núcleo Escolar nació de la preocupación por conducir a una zona rural a la conquista de un mejor nivel de vida, ¿son aplicables las conclusiones del ensayo, en algún grado, a tantas zonas rurales similares y principalmente a aquellas donde el hombre uruguayo lleva una existencia miserable, como ocurre en los llamados rancheríos? Por otra parte, ¿es posible disponer del material humano necesario para extender en la medida requerida este tipo de educación? Y llevando el planteamiento fuera de fronteras, ¿es éste un problema común a toda América? Y en tal caso, si se trata de una empresa colectiva contra el atraso y la ignorancia, ¿en qué escala estamos comprometidos en ella?

Los hechos reales tienen siempre mucha más fuerza que las teorías que sobre ellos echamos a andar. La verdad es que en algunas zonas de nuestro campo existen problemas que han afectado y continúan afectando la vida y la dignidad humanas. De vez en cuando la prensa, la opinión pública o los órganos de gobierno se agitan por esta situación, especialmente cuando un suceso de extrema crueldad o miseria hace aflorar los problemas de esa vida oscura y sin sentido. Las décadas pasan, sin embargo, y estos problemas sociales de la campaña no encuentran solución. La terquedad de los hechos puede más que las palabras y las intenciones.

Cerrar los ojos a esto no conduce a nada. Y uno de los modos de tener los ojos cerrados es permitir que la escuela sea indiferente a lo que ocurre a su alrededor y año tras año vea desfilar por sus bancos a grupos de niños que luego resultan inexorablemente devorados por la mediocridad en que viven.

Cuando la familia cumple su responsabilidad de formar hijos felices, la misión de la escuela puede abarcar, sin grandes riesgos, un área más reducida. Pero si familia y escuela cumplen a medias

su función, el futuro del niño está amenazado. Y la sociedad resulta vulnerada en uno más de sus integrantes.

Los hechos, pues, nos dicen que algo hay que ajustar en materia de educación rural para que, por lo menos donde sea necesario, desde la escuela se bregue por asegurar un mínimo vital a los alumnos.

Sostenemos que ese mínimo vital que deseamos para el niño no puede ser dado al margen de la sociedad en que vive. No se trata de alimentarlo, calzarlo y vestirlo, que puede ser urgente e importante, pero que no alcanza. Se trata de que en el medio en que ese niño vive se despierten inquietudes y se creen las condiciones para que la vida humana, toda la vida de todos los hombres, busque y logre el mayor desenvolvimiento posible.

Esto es necesario, esto es obligatorio para nuestro país. Y esta tarea es, principalmente, tarea de la escuela pública rural. Porque aun cuando pudiéramos poner en marcha otros organismos más especializados, éstos nunca llegarían a los lugares donde ha llegado la escuela ni tendrían una organización detrás suyo tan fuerte como la de la escuela pública.

Se trata entonces de reestructurar la educación rural, de adecuarla a las responsabilidades que en cada medio pueda tener. Y esto es complejo, porque conduce a cambios técnicos y administrativos e implica modificaciones importantes en la formación del personal docente.

La creación de la Sección Educación Rural por el Consejo de Enseñanza Primaria responde a estas preocupaciones. Es necesario que dentro de los organismos técnicos de ese Consejo exista la posibilidad de estudiar estos problemas y aconsejar soluciones a los mismos. Compete a esa Sección impulsar el desarrollo en todo el país de una política educacional para el medio rural que contemple las necesidades culturales del niño, pero vele al mismo tiempo por protegerle biológicamente cuando esa protección sea necesaria y por incidir en la vida de la zona en el grado en que lo requiera su desenvolvimiento. Para ello, la acción de la Sección debe calar hondo en el sentimiento de los maestros, porque su obra depende tanto de la posesión de técnicas y recursos como del calor humano con que se entreguen a ella. Larga tarea de muchos centenares de educadores, imbuidos de la trascendencia de su acción, seguros de que en educación ningún esfuerzo queda perdido. Larga tarea que sólo pueden cumplir hombres y mujeres llenos de fe en la causa humana.



Dijimos y lo repetimos que la educación es parte de la vida social. La rodean otros campos de la acción humana sobre los cuales influye y por los que es permanentemente influenciada. Si esta tarea educativa, que concebimos amplia y prolongada, llegando por todos los caminos al poblador rural, no es comprendida, estimulada y acompañada por otros esfuerzos gubernamentales y privados que tiendan a resolver todos aquellos otros problemas que tienen que ver con el bienestar rural, indudablemente que el cansancio ganará a los educadores y su obra no llevará al éxito deseado. Por el contrario, si se miran los problemas del campo con unidad de criterio, si se los investiga debidamente, si se jerarquizan las urgencias, si se ponen en marcha coordinaciones de servicios que atiendan la natural ligazón de los problemas, la escuela rural, con nuevas técnicas, con recursos y con educadores fervorosos y asistidos, será un importante elemento, entre otros, de la gran empresa recuperadora.

En estos momentos muchos hechos obligan a repensar planteamientos y soluciones. El país está necesitado de cambios, de empresas que, aun implicando riesgos, tengan sentido de renovación, de fortalecimiento del alma nacional. Siempre que se habla de renovación se mira hacia el interior del país, hacia el hombre de nuestra campaña. Y no puede concebirse una sociedad rural feliz sin un sistema educativo que cumpla cabalmente su misión.

Los cinco años de experiencia de educación en La Mina son un modesto aporte a este planteamiento. Ellos tuvieron su razón de ser en la angustia que siempre ha despertado en los educadores la pobreza de los niños. Pasados estos cinco años, el Núcleo Escolar no puede ser más un hecho aislado. En alguna medida, los resultados de su trabajo han de ser motivo de reflexión para seguir adelante.

Anexo 2

Resolución del Consejo de Enseñanza Primaria de 13 de marzo de 1961 sobre la continuidad del Núcleo de La Mina

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL
(Boletín 3082, Asunto 4)
correspondiente a la sesión celebrada el día 13 de marzo de 1961
RESOLUCIÓN DE CARÁCTER GENERAL

CERRO LARGO - Luego el Señor Presidente manifiesta que desea hablar sobre el Núcleo Escolar de La Mina del departamento de Cerro Largo, dado que se han hecho públicas diversas apreciaciones sobre supuestas intenciones o resoluciones adoptadas por el Consejo a quien culpan de quererlo eliminar.

Estima oportuno expresar ante tales versiones, y ante la proximidad de terminación del actual período de prórroga otorgado para su actividad, que no fue intención del Consejo hacer desaparecer tal ensayo, y que se cuenta por vigencia del actual Presupuesto, con recursos como para hacer funcionar cuatro núcleos escolares.

Tampoco se elimina en el plan trazado por este Consejo, la Sección de Educación Rural, sino que se le modifica, jerarquizándola, haciendo de ella la División de Salud y Bienestar Escolar, para cumplir idénticos cometidos dentro del Consejo pero no fuera de su natural órbita de acción, pasando en consecuencia a constituirse, como no pudo ser de otro modo, en su jerarca nato, no delegando esta función de su competencia.

Por lo expuesto propone y así lo resuelve el Consejo:

VISTAS - las resoluciones de fechas 7 de octubre de 1954 (Boletín 2348, Asunto 5) que reglamentó el funcionamiento del Núcleo Escolar Experimental de La Mina, del departamento de Cerro Largo y la del 14 de marzo de 1958 (Boletín 2735, Asunto 11) que amplió por un período de tres años el funcionamiento del referido Núcleo Escolar.

Atento que conforme a la última de las citadas resoluciones vence el día 14 del corriente mes de marzo, la autorización acordada para el funcionamiento de aquel Núcleo, y que por lo mismo debe

proveerse en cuanto a si ha de prorrogarse o no dicho funcionamiento.

Considerando:

1° - Que no existen suficientes elementos de juicio, que habiliten a criterio del Consejo para juzgar respecto al resultado de la obra escolar y social, cumplida hasta el presente por el Núcleo Escolar Experimental de La Mina, y que ello se debe en gran parte, al régimen que implantara la resolución del 7 de octubre de 1954, ya que por el sistema de contralor que establece, se dio intervención exclusiva al Cuerpo de Inspectores Regionales, desentendiéndose el Consejo del ejercicio de potestades que sólo a él pertenecen legítimamente. Que esta conclusión es consecuencia del criterio establecido por los incisos h) e i) del artículo 12, que a continuación se transcriben:

Artículo 12.- Son cometidos del Director del Núcleo:

h) "Elevar al Cuerpo de Inspectores Regionales los planes anuales de trabajo y ponerlos en práctica si no merecen observaciones".

i) "Rendir al Cuerpo de Inspectores Regionales informes trimestrales y una Memoria Anual, sobre todas las actividades del Núcleo".

Además la falta de organización de un Departamento de Investadística Educativa, en el Consejo N. de E. P. y N. impidió disponer de los estudios estadísticos comparativos, realizados por una oficina especializada, que recién con el Presupuesto aprobado el 30 de diciembre de 1960, crea este Consejo.

2° - Que la misma resolución del 7 de octubre de 1954, como se verá de inmediato, consagra criterios reglamentarios que deben reputarse infundados unos e ilegales otros.

Así por ejemplo, el artículo 5° dispone: "Los rancheríos de estos parajes quedan excluidos de la zona de influencia, por considerárseles rancheríos testigos. En ellos, hasta nueva disposición, el Núcleo Escolar no realizará ningún trabajo especial, pero sí la investigación inicial común a los demás rancheríos". La eliminación de esos rancheríos de la labor del Núcleo, no se justifica desde que los mismos constituyen una realidad, y están dentro de su área de influencia.

A su vez, el inc. b) del art. 10 establece: "En lo técnico escolar y peri escolar y en todo lo relacionado con la educación de adultos, dependerá de las Inspecciones Regionales, las que actuarán en acuerdo tomando decisiones por mayoría".

De acuerdo con esta disposición, el régimen de contralor de las escuelas del Núcleo quedaba al margen del régimen común y general que es aplicable para la supervisión de las escuelas del país.

Por su parte, el artículo 12, incisos h) e i), ya mencionado ante-

riormente, ponen de manifiesto lo infundado de ambas disposiciones. La falta de fundamento de una y otra, radica en que se elude la vía jerárquica correspondiente para la elevación de planes de trabajo, por un lado, y se desconocen, por otro, las potestades jerárquicas del Consejo al no elevársele dichos planes y someterlos a su aprobación. La falta de fundamento que acusan tales disposiciones, significa, además, desviaciones del criterio legal aplicables en el caso.

3° - Participan del carácter de disposiciones ilegales, las siguientes:

a) El artículo 8°, que establece "Todo el personal del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, será designado por el Consejo N. de E. P. y N., a propuesta del Cuerpo de Inspectores Regionales, y tendrá carácter de amovible. El Consejo de Enseñanza podrá separar de su cargo a cualquier miembro de dicho personal, previo dictamen en tal sentido del Cuerpo de Inspectores Regionales".

Esta disposición contiene dos partes: la primera se relaciona con la provisión de cargos docentes en las escuelas del Núcleo, prescribiendo que las designaciones las efectuará el Consejo, a proposición del Cuerpo de Inspectores Regionales. Esta forma de provisión de cargos docentes, se aparta completamente del régimen legal que fija la norma de que todos los cargos docentes deben proveerse por concurso (Art. 5° de la Ley de 28 de octubre de 1926). Las designaciones, sean con carácter efectivo, interino o suplente, se regulan como en el caso de los maestros, por el Art. 8° de la Ley N° 10513 del 22 de agosto de 1944, modificado por el artículo 41 de la Ley N° 11285 de fecha 2 de julio de 1949.

En cuanto a las designaciones de Maestros Directores, en forma efectiva, interina o suplente el régimen es también el del concurso, sin perjuicio de las reglamentaciones complementarias al respecto.

De eso se desprende que el régimen especial, para la provisión de los cargos docentes en las escuelas del Núcleo ha estado al margen del régimen reglamentario general, ocasionando perjuicios a los maestros integrantes de las listas de concursos, por restárseles cargos que pudieron haber elegido, de conformidad a las disposiciones en vigor.

La segunda parte del mismo, artículo 8, establece el sistema de cesantía.

Como se comprende, la cesantía que se decretara por el Consejo en base a dictámenes del Cuerpo de Inspectores Regionales, sería cuestionable legalmente, por cuanto la grave medida que presupone la cesantía, no estaría basada en el régimen legal que consagra el derecho a la estabilidad en el cargo, para el funcionario amovible.

b) El art. 17 de la citada resolución del 7 de octubre de 1954, dice: "Toda vez que un proyecto de trabajo que cuente con la apro-

bación del cuerpo de Inspectores Regionales requiera intervención técnica o económica de organismos del Estado, ajenos al Consejo Nal. de E. Primaria y Normal, éste solicitará oficialmente dicha colaboración a aquellos organismos y realizará con ellos los acuerdos contractuales a que hubiera lugar".

La ilegalidad en el caso de esta disposición resulta del hecho siguiente: que no obstante la calidad de jerarca del servicio, que corresponde al Consejo, éste se autoobliga a realizar gestiones y convenios con otros organismos oficiales respecto al cumplimiento de proyectos de trabajo que no fueron aprobados previamente por el Consejo.

c) El art. 18 de la resolución del 7 de octubre de 1954, establece: "El Consejo Nacional de E. Primaria y Normal, dotará a las distintas Escuelas integrantes del Núcleo Escolar, de las instalaciones, mejoras y equipo que el Director del Núcleo solicite en apoyo de los planes de trabajo que deberá elevar al cuerpo de Inspectores Regionales".

Por esta disposición el Consejo, como en el caso anterior, autolimita sus facultades, obligándose a dotar al Núcleo de instalaciones, material y equipo, por simple solicitud del Director del Núcleo, para cumplir con planes elevados al Cuerpo de Inspectores Regionales, sin intervención ni resolución al respecto del Consejo.

En base a los fundamentos expuestos, el Consejo Nacional de E. P. y N., resuelve:

1° - Prorrógase a partir del 15 del corriente mes en curso, el funcionamiento por los años 1961 y 1962, del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, del departamento de Cerro Largo. Manténgase con carácter interino la designación de Director del Núcleo a favor del maestro Miguel Soler.

2° - El funcionamiento del citado Núcleo se ajustará a las disposiciones establecidas en la resolución de fecha 7 de octubre de 1954, Boletín 2348, Asunto 5, que no sean derogadas o sustituidas expresa o tácitamente, por las que se detallan a continuación:

a) Sustitúyese el inciso b) del artículo 10 de la resolución del 7 de octubre de 1954, por el régimen siguiente:

La Supervisión de las Escuelas que componen el referido Núcleo se realizará de acuerdo con las Reglamentaciones en vigencia para las Escuelas comunes del país.

b) Derógase el artículo 8 de la resolución del 7 de octubre de 1954, el que se sustituye por el siguiente:

Los cargos docentes de las escuelas que componen el Núcleo se proveerán por el régimen de provisión de cargos docentes que rige con carácter general en todo el país. Dispónese en consecuencia que a partir del presente año la Inspección Departamental de Cerro

Largo, incluya los cargos vacantes de Maestros Directores, Maestros y Profesores Especiales, en las listas de cargos vacantes a elegirse por los concursantes respectivos. En el caso de no haber lista de concursantes de cargos de Profesores Especiales y para los casos de las Maestras de Manualidades Femeninas, Educación Estética y Maestro Secretario, la Inspección Departamental de Cerro Largo, propondrá al Consejo una nómina de candidatos para ocupar dichos cargos. Déjanse sin efecto las designaciones de interinos y suplentes que se hayan efectuado de acuerdo a la resolución del 7 de octubre.

c) Sustitúyense los incisos h) e i) del artículo 12 de la resolución del 7 de octubre de 1954 por el siguiente:

Inc. h) Elevar al Consejo N. de E. P. y N. para su aprobación por la vía jerárquica correspondiente, los planes anuales de trabajo. Empleando la misma vía producir informes trimestrales y una memoria Anual, al Consejo N. de E. P. y N. sobre las actividades del Núcleo. En ambos casos, producirán informes a su vez, el Inspector Director del Distrito correspondiente, el Inspector Coordinador de Zona, de la Zona "O", de Melo, el Inspector Regional de la Región Este, y el Inspector Técnico, Director de la División Enseñanza Primaria.

d) Sustitúyese el artículo 17 de la ya mencionada resolución de fecha 7 de octubre de 1954, por el siguiente:

Toda vez que un proyecto de trabajo, que cuente con la aprobación del Consejo Nacional de E. Primaria y Normal, requiera la intervención técnica o económica de Organismos del Estado, ajenos al Consejo N. de E. P. y N éste solicitará oficialmente la colaboración a aquellos organismos y realizará con ellos los acuerdos contractuales a que hubiera lugar.

e) Sustitúyese el artículo 18 de la resolución de 7 de octubre de 1954 por el siguiente:

El Director del Núcleo solicitará al Consejo Nacional de E. P. y N. por la vía correspondiente las mejoras de instalaciones, equipos y materiales, que considere necesarios para las escuelas del Núcleo a los efectos del normal desarrollo de los planes aprobados previamente por el Consejo.

f) Deróganse los artículos 5° y 20° de la resolución del 7 de octubre de 1954.

3° - Publíquese y comuníquese telegráficamente a la Inspección Departamental de Cerro Largo lo dispuesto por los artículos 1° y 2° inciso b) de esta resolución.

Montevideo, 13 de marzo de 1961.

Anexo 3

Carta de 20 de marzo de 1961 presentando al Consejo de Enseñanza Primaria mi renuncia al cargo de Director del Núcleo de La Mina

LA MINA, 20 de marzo de 1961

Sr. Director General de Enseñanza Primaria y Normal,

Dr. Felipe Ferreiro.

Sr. Director General:

He tomado conocimiento de la resolución que el día 13 de marzo último dictó el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en relación con el funcionamiento del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Cerro Largo, que hasta el momento he tenido el honor de orientar y dirigir.

Ante dicha resolución me considero en el deber de elevar a Vd. mi renuncia al cargo de Director del Núcleo que con carácter interino se me asigna en la misma.

Entiendo que las razones de este acto deben quedar claramente documentadas, porque así lo requieren la importancia pedagógica del asunto y mi conciencia de maestro.

El Núcleo Escolar ha funcionado durante seis años, finalizando ahora su segundo ciclo experimental de tres años. A la hora de dar opinión sobre la labor cumplida y de pronunciarse sobre el futuro de la institución, el Consejo comienza por declarar "que no existen suficientes elementos de juicio que habiliten a criterio del Consejo para juzgar respecto al resultado de la obra escolar y social, cumplida hasta el presente por el Núcleo Escolar Experimental de La Mina, y que ello se debe en gran parte, al régimen que implantara la resolución del 7 de octubre de 1954, ya que por el sistema de contralor que establece, se dio intervención exclusiva al Cuerpo de Inspectores Regionales, desentendiéndose el Consejo del ejercicio de potestades que sólo a él pertenecen legítimamente".

Todo el resto de los considerandos, así como el contenido preciso de la resolución, están dedicados a impugnar y modificar aspectos de la resolución del 7 de octubre de 1954, por la que el propio Consejo de Enseñanza puso en marcha el Núcleo Escolar.

No hay en el documento una palabra de contenido técnico, ni una referencia al trabajo cumplido con niños, jóvenes y adultos, ni una resonancia a las inquietudes que La Mina ha despertado en el magisterio y en la opinión pública, ni una mención a la documentación existente en carpetas de ese Consejo, ni siquiera un asomo de gratitud a más de veinte jóvenes educadores que durante seis años sirvieron con devoción un ideal tan respetable como el de la escuela rural.

La experiencia sobre la cual el Consejo que Vd. preside debió haber opinado, es ignorada en el documento y esta ignorancia es la que confiere a la resolución una invalidez técnica definitiva.

El Consejo señala no estar en condiciones de opinar y atribuye la culpa a un régimen que, según dice, otorgaba todas las competencias a las Inspecciones Regionales sin reservar ninguna al propio Consejo. Me atrevo a señalar la falsedad de este argumento: sin duda las Inspecciones Regionales, cualesquiera sean las atribuciones que se les confieran, están sometidas a la superior jerarquía administrativa del Consejo. A casi dos años de haber iniciado su actuación, la Mayoría del Consejo no puede, recién, advertir y sostener que una institución bien definida del organismo escapaba a su contralor. Y digo "la Mayoría" porque me consta que los Consejeros de la Minoría están en condiciones de discutir acerca del Núcleo de La Mina en planos más elevados, atendiendo más a fines y a realizaciones que a aspectos reglamentarios.

Pero ya que el propio Consejo manifiesta no poseer suficientes elementos de juicio en esta materia, yo me he de permitir reforzar su propia tesis, recordando que existen otras razones, mucho más poderosas que la que da el Consejo, para explicar su desconocimiento.

Apenas instalado el actual Consejo de Enseñanza, los miembros de la Comisión Asesora de Educación Rural, entre los cuales me contaba, solicitamos ser recibidos por el Consejo. Deseábamos cambiar ideas respecto a los servicios de la Sección Educación Rural, uno de los cuales es precisamente el Núcleo de La Mina. Solicitó la audiencia verbalmente el Inspector Técnico, Presidente de la mencionada Comisión Asesora, y meses más tarde, debió hacerlo por escrito. La audiencia no fue concedida y nunca se cursó recibo de un largo informe que se nos requirió, como sustituto del fértil cambio de ideas alrededor de una mesa de trabajo.

Tampoco provocó el comentario oficial la cartilla "A propósito de la Educación Rural en el Uruguay", elaborada por la Sección Educación Rural, ni mereció un simple acuse de recibo la cartilla "Cinco años de Educación Rural en La Mina". Ambas fueron enviadas a los cinco señores Consejeros y daban cuenta de los temas que hoy declara desconocer el Consejo.

En octubre de 1959 visitó el Núcleo de La Mina el Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, doctor Eduardo Pons Echeverry. No fue invitado por el Consejo Nacional de Enseñanza, sino por un funcionario internacional, la Srta. Margaret J. Anstee, Representante de la Junta de Asistencia Técnica de Naciones Unidas en nuestro país, quien seguía con la mayor atención nuestra experiencia. Me consta que el Ministro hizo lo posible por llegar a La Mina en compañía de alguno de los señores Consejeros. No lo consiguió, perdiendo así el Consejo una oportunidad de tomar conocimiento directo de los trabajos que se cumplían en la zona.

En diciembre de 1960, 18 integrantes del personal del Núcleo Escolar viajamos a Montevideo para entrevistarnos con todos los Consejeros, hacerles saber que el segundo plazo experimental de tres años había finalizado y exponerles algunos puntos de vista relativos al futuro de los núcleos escolares, elaborados días antes en jornadas cumplidas en La Mina con la presencia y ayuda de los Inspectores Regionales y del Inspector Departamental. Como sería innecesario aclarar, debimos costearnos los gastos de estadía y los que provocó un viaje de casi mil quilómetros. El Director General nos escuchó atentamente durante media hora sin comprometer opinión sobre los asuntos que le presentó la delegación. El Consejero maestro Mascaró nos hizo saber por su Secretaria que no nos recibiría, pues a su juicio bastaba con que hubiéramos conversado con el Director General. El Consejero maestro Cazarré escuchó nuestro anuncio respecto a la finalización del plazo concedido a la experiencia, pero se negó rotundamente a oír idea alguna relativa al futuro de la institución, que era, desde luego, el motivo determinante del viaje y de las entrevistas. Los Consejeros de la Minoría, Gómez Haedo y Vidal dedicaron a la delegación por lo menos una hora cada uno, escucharon sus planteamientos, aportaron sus propias ideas y comprometieron pleno apoyo a la etapa de ampliación del sistema de los Núcleos Escolares, que en aquel momento creíamos segura, ya que los presupuestos presentados al Parlamento tanto por la Mayoría como por la Minoría, incluían los cargos necesarios para hacer funcionar cuatro Núcleos Escolares.

¿Habrá necesidad de decir que el resultado de nuestro viaje no nos satisfizo y que, sin poderlo evitar, la forma en que fuimos atendidos por la Mayoría nos causó dolor y nos llenó de temores?

Agréguense a todo esto las dificultades existentes para tener entrevistas con el Director General en la propia sede del Consejo, donde no existe un régimen de concesión de audiencias que garantice el tratamiento oportuno de los problemas que afectan al servicio o a los funcionarios, de lo que tengo ingrata y reciente experiencia personal.

Ahora el Consejo de Enseñanza, por voto de su Mayoría, declara no estar en condiciones de juzgar. No puede admitirse que se señalen, como causa de esa situación, los presuntos defectos de la resolución que puso en funcionamiento el Núcleo. La falta de "suficientes elementos de juicio" que invoca el Consejo proviene de esta actitud general de desconocimiento y del hecho de no haber sometido a análisis ciertos documentos existentes en el organismo, tales como los informes de visitas del Inspector Departamental, el dictamen de fines de 1957 de los señores Inspectores Regionales y Departamental, las notas enviadas por los vecinos en la misma fecha, los compromisos contraídos con la UNESCO, la recomendación de la Comisión de Presupuesto de estabilizar el Núcleo de La Mina y crear otros, el testimonio del Ministro de Instrucción Pública emitido en el Paraninfo de la Universidad, y otros muchos.

El texto de la resolución del Consejo de Enseñanza de 13 de marzo no merece, finalmente, ser analizado en detalle, por cuanto su carencia de fundamentación válida le quita seriedad, reduciéndolo a la condición de un documento lesivo para los realizadores de la obra.

La primera razón, pues, de mi renuncia radica en la falta de un pronunciamiento concreto del Consejo de Enseñanza sobre el trabajo que durante seis años se ha cumplido en La Mina.

Veamos ahora un segundo aspecto de la cuestión cuya exposición no puedo evitar.

El Consejo de Enseñanza no ha conocido directamente el trabajo de La Mina. Pero quienes se aproximaron a él, desde muy distintos lugares del país y del mundo, sintieron invariablemente cuánta emoción había en la tarea. Nuestro trabajo no debe medirse por sus obras materiales, ni tampoco porque haya ensayado nuevos recursos pedagógicos. Miramos con modestia la obra realizada. Aún nos parece muy alejada de la que debe llegar a ser. Pero tenemos la pequeña vanidad de haber entrado a fondo en el corazón de los niños, los hombres y las mujeres. Estamos seguros de haberles ganado, no sólo en afecto hacia nosotros, sino en actitud hacia sí mismos y hacia la colectividad. El esfuerzo que por su voluntad realizaron los jóvenes educadores de La Mina, entre los que debemos tener una palabra de especial recordación para las Enfermeras Universitarias, ha dado frutos. No les importó la lluvia, el barro, el frío y el calor, el sacrificio del descanso bien ganado y el renunciamiento a mejores posiciones. Su esfuerzo resultó siempre bien compensado. Se vivió en la zona un proceso de desarrollo espiritual, sanitario, económico, cultural y familiar, pacientemente estimulado por el ejem-



plo de todos los días y de todas las noches de este grupo de maestros. No hacían, desde luego, nada extraordinario, ni iban más allá que cualquiera de sus colegas conscientes del deber. Pero tenían a su favor la gran ventaja de trabajar unidos fraternalmente y siempre con una canción en los labios.

Yo he sido casual promotor y atento testigo del despertar profesional de estos jóvenes maestros, algunos de los cuales ingresaron al Núcleo como estudiantes magisteriales, pero supieron exponer años más tarde su experiencia en otras tierras de América.

Y esta devota y emocionante contracción al trabajo del equipo de La Mina, ganaba a quienes nos visitaban, ganaba a nuestros supervisores, ganaba a nuestros vecinos. Algunas veces, solemnes discursos oficiales hicieron alusión a este hecho, tan sencillo pero en cierta medida inusitado, de que los jóvenes maestros de La Mina sacrificaran otras posiciones y comodidades para estar allí, sirviendo con tanta dificultad y con tan escasos medios su ideal de ayudar desde la escuela a vivir mejor a los hombres. Y nadie crea que todo el mérito viene del sacrificio y de la emoción. Ellos son también maestros profesionalmente maduros y valiosos.

Ahora el Consejo ha dispuesto otra cosa. Ya no podremos hablar del equipo de La Mina. De veintidós maestros, cinco, en el mejor de los casos ocho, quedan en La Mina; los demás se alejan obligadamente, dejando su lugar a nuevos colegas. ¡Qué felices nos hubiéramos sentido si este alejamiento hubiera obedecido a la puesta en marcha de los cuatro Núcleos Escolares que el Consejo de Enseñanza incluyó en su inicial proyecto de presupuesto!

Yo no puedo aceptar esta medida y ver sin protesta cómo la mayoría de mis compañeros de trabajo dejan a su pesar La Mina. Estaba en las manos de la autoridad subordinar los reglamentos a las necesidades del servicio y no lo inverso, como ha sido hecho. Y esto no sólo por razones de orden humano, muy de tener en cuenta en este caso, sino también por una razón de orden técnico que aconseja que quienes han adquirido especialización útil al país sean aprovechados en los cargos correspondientes a esa especialización, como es el caso concreto de diez compañeros que tienen seis años de actuación en La Mina. Siete de ellos han salido al exterior a recibir entrenamiento ajustado a nuestro plan de trabajo. Todos han sido calificados con altas notas, todos han de estar ausentes, de ahora en adelante, de la zona donde quieren seguir actuando y donde aún se les necesita.

Digo entonces que mi renuncia obedece en segundo término a la imposibilidad personal de aceptar estas disposiciones del Consejo, no porque resista trabajar con otros colegas, sino porque de algún



modo, y yo no tengo otro a mi alcance que la renuncia, debo rechazar este trato que se da al equipo de La Mina.

Tratemos finalmente de ver, porque es indispensable, lo que debió ser motivo de claro pronunciamiento técnico, cualquiera fuera el signo del dictamen.

¿Qué es lo que está en juego en este momento en La Mina?

Hay quienes tienden a tratar los problemas del hombre en base a abstracciones. Privado de una sustentación real, su pensamiento se vuelve evasivo, impreciso, frío.

En materia de educación, esta tendencia conduce a las generalizaciones, a los enunciados vacuos, a las apelaciones al Hombre eterno, que es un hombre distinto a cada uno de los hombres que conocemos. La pedagogía que resulta de ello es presuntuosa e inútil. Quiere ser cierta para tantos seres que acaba por no venirle bien a ninguno. La educación deviene una simple especulación académica, más que un instrumento al servicio de la vida.

La experiencia de muchos años me ha enseñado que la educación no puede dar la espalda a la vida. Ella es parte de la vida misma, de la vida como acontecer concreto en la jornada de los individuos y de las colectividades. Esta no es una concepción materialista. Creo que la aventura humana es más digna cuanto más libre y más alto sea el vuelo del espíritu. Pero, siguiendo a Vaz Ferreira, no puedo dejar de tener en cuenta los fundamentos reales de los idealismos.

Cuando por primera vez actué frente a niños descalzos, sucios, hambrientos, hace ya de esto bastantes años, comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad cargada de problemas y el ideal poblado de esperanzas. No podía en mi angustiado trabajo de maestro joven sustraerme a ninguno de los términos de esta ecuación. El presente y el futuro se contradecían brutalmente y no era nada fácil, en aquella mi soledad inicial del rancherío norteño, escapar al clamor de una realidad dolorosa, seducido por la imagen de un mañana mejor.

Después, por todos los caminos de nuestra América encontré el mismo cuadro. Mayorías famélicas y discursos en torno a la grandeza del destino común. El C.R.E.F.A.L. me hizo comprender la responsabilidad de la educación en esta tarea de aproximar las miserias del hombre presente a su grandeza de futuro. Y me indicó caminos. El círculo vicioso de la ignorancia, la miseria y la desesperación que mantiene ahogados a millones de hombres, puede ser vencido por la educación. Es posible, lo será siempre, hacer resurgir en el hombre el ansia de la vida plena. Despierto o adormecido, el impulso que nos



lleva a todos hacia adelante es la fuerza más poderosa de la humanidad. Una parte de ella puede concretarla en mayor bienestar, en progreso creador, en elevación material y espiritual. Pero para más de mil millones, por razones distintas y complejas, la idea de que es posible una vida sin hambre y sin desesperación, no pasa de ser una intuición, un anhelo o un hecho totalmente ignorado.

Las últimas décadas han sido testigo de hechos sociales que tienen el sentido de una reparación y de un despertar. Tras la segunda guerra mundial, pueblos enteros han logrado su independencia y ha sido sometida a la discusión común la cuestión del desarrollo de aquellas zonas donde el hombre, más que gozar la vida, la padece. Así han surgido instituciones, proyectos, métodos de trabajo que, al recoger la vieja experiencia del hombre en su lucha por la dignidad, la sistematizan y le dan el carácter de una gigantesca empresa común. La educación, dentro de este cuadro, ha comenzado a tener el sentido de una acción recuperadora, de una marcha atrás para alentar a los rezagados y acortar la distancia que los separa de los niveles de vida ya alcanzados por otros.

La educación fundamental, la educación de la comunidad, la educación de adultos, la educación rural, traducen un propósito común de servir al hombre en los términos más realistas, haciendo de la toma de conciencia de sus problemas actuales el comienzo de una lenta pero persistente obra de desarrollo. Todos aquellos que han asumido la responsabilidad de este enfoque educativo y han sabido conectarlo debidamente con los esfuerzos en los campos económico, político y social, han llegado a la conclusión de que la educación es herramienta indispensable en esta gran tarea de borrar de nuestro globo la vergonzosa mancha de la miseria.

América tiene también analfabetismo y hambre, pueblos que desean ansiosamente liberarse de la angustia, y esfuerzos educativos que extienden por llanuras y montañas la buena nueva de que ello es posible. Todo esto tiene el sentido de lo necesario, de lo que surge de las raíces mismas del Continente, para llevar inexorablemente al florecimiento de sociedades felices. Me parece que es simplemente una cuestión de tiempo, más que de principios. Éstos son claros: el sentido dinámico moderno de la democracia no puede ser otro para los americanos que el de un gran esfuerzo colectivo por hacer efectiva la libertad, basándose en la satisfacción plena de todas las necesidades humanas. Un hombre desesperado no es un hombre libre, aunque las leyes hablen de él como si lo fuera.

Al Uruguay le ha hecho un daño tremendo su especial ubicación en el conjunto americano. Durante muchos años nos ha resultado favorable toda confrontación. Hoy, no sólo se ha agudizado la po-



breza general de los campesinos, sino que ha entrado en ellos, progresivamente, el descreimiento en las posibilidades de la vida rural y el ansia de retomar la ruta de progreso emigrando a las ciudades, en tanto en éstas se mira con azoramiento creciente un porvenir amenazado por la subproducción del país. No existe en nuestra patria ningún esfuerzo organizado por enfrentar la realidad. *Artigas continúa esperando quien prosiga su obra de transformación agraria.* Nuestras producciones rurales básicas están estancadas pese al formidable avance universal de la técnica. Durante todo este siglo hemos hablado de la inhumana coexistencia del latifundio y del rancherío, limitándonos a verlos crecer, el uno en su opulencia, el otro en su frustración humana. Se ha ido acentuando en gobernantes y pueblo una actitud de indiferencia hacia los problemas sociales del campo. Son problemas aparentemente menores, porque gran parte de los habitantes del país trabajan, comen, tienen techo y gozan de la vida. Entre tanto, decenas de miles carecen de trabajo permanente, comen ensopados aguados, habitan en ranchos insalubres y aprenden desde el nacimiento que la vida no es pródiga en risas y canciones.

Yo he oído decir al Director General que el habitante de nuestros campos disfruta prácticamente de un mismo nivel de vida que el de las ciudades. Ello puede ser relativamente cierto para algunas regiones del país, pero los maestros de muchas zonas campesinas hemos visto a niños de vientre hinchado por la malnutrición, afiebrados sobre cojinillos, separados del médico por muchas leguas de mal camino. Hemos visto a las madres envejecidas prematuramente, con el rostro endurecido por la ansiedad, privadas de sociabilidad y esperanza. Hemos visto a muchos jóvenes valiosos huir del trabajo escaso y mal pagado para refugiar su hambre de seguridad en los cuarteles. Hemos visto a hombres maduros, perdida ya la ilusión de la lucha creadora, levantando como parias ranchos cada vez más pobres, para terminar en la triste condición de pensionistas o de habitantes de un suburbio a donde nunca hubieran ido a parar con los suyos si la buena tierra les hubiera ofrecido pan y esperanza. Sí, conocemos bien este cuadro, que señala una existencia rural muy distinta de la urbana, que denuncia un trauma social y que constituye un desafío a nuestras fuerzas de educadores. Durante años gritamos, luego discutimos, hoy sencillamente trabajamos. Y todo el que ha querido tener ojos y oídos sabe que la escuela rural se ha afirmado, año tras año, en esta convicción: o se inicia donde haga falta una acción educativa recuperadora, o nuestras gentes humildes del campo seguirán deslizándose hacia una definitiva frustración.



Este es asunto de clara competencia del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, porque, sin perjuicio de reconocer en qué gran medida es también un problema que atañe a todos los órganos del gobierno y a todos los ciudadanos de la República, sin duda la educación debe cumplir en tales casos su función primaria y transmitir al hombre las conquistas del hombre, entre las que están tanto aquellas que se refieren a la vida material como las que tocan a la espiritualidad. Los maestros del campo reclamamos un puesto de trabajo en el esfuerzo nacional por liberar del miedo y la incertidumbre a buena parte de la población rural y no daremos un paso atrás en nuestra ya vieja resolución de hacer de nuestras escuelas centros de vida y esperanza. Y aunque a algunos de mis colegas les resulte molesta la exigencia, o a los observadores del afán ajeno pueda parecerles mistificación o quimera, repito que cabe a la escuela rural y a sus maestros la responsabilidad de promover en niños, jóvenes y adultos el legítimo deseo de una vida de plenitud. Si así no fuera, si esta necesaria función no fuera comprendida por los profesionales obligados a cumplirla o por las autoridades llamadas a apoyarla, la educación carecería de sentido y traicionaría el destino de nuestros hijos.

Es claro que esta actitud progresista provoca cambios y que los cambios traen nuevos problemas. Pero, ¿puede alguien desear el estancamiento de la nación? Las consecuencias sociales y políticas de este planteamiento no deben asustarnos. No puedo entender que la política sea algo desligado de la vida y por tanto, no la concibo sino sirviendo al progreso del hombre, en lo que creo que tiene muchos puntos de contacto con la educación. Y así, me parecería del más alto interés nacional que políticos y educadores estuviéramos de acuerdo en asignar a la escuela del campo una función fundamental en la transformación de la vida social, encomendando a los maestros que junto a los médicos y a los agrónomos, hoy casi ausentes del escenario campesino, promovieran, por todos los medios a su alcance, la incorporación de hombres y mujeres al patriótico propósito de mejorar su nivel de vida, hoy deficitario. Hay dos maneras de encarar estos angustiosos problemas de nuestro campo: la agitación demagógica y el trabajo técnico constructivo. Me parece indispensable que hagamos todos los mayores esfuerzos a favor de esta segunda fórmula.

A esta concepción de la política educacional que el país necesita nos referimos los maestros cuando hablamos de "educación rural", palabras que hoy son impugnadas por el Director General, pero que

para nosotros resultan apropiadas, porque resumen tanto como nuestro pensamiento, nuestra actitud y nuestra esperanza.

No estoy seguro de que siempre deba ser así, pues no he pretendido enunciar verdades inmutables que por otra parte no existen en materia de educación, sino señalar una clara responsabilidad de presente.

Sería excesivo por extenso, aunque no innecesario, detallar todo lo que los maestros hemos hecho por llegar a este punto y destacar el inmenso cariño con que hemos ido dando nacimiento y desarrollo a cada una de las instituciones necesarias al cumplimiento de estos fines. Estaría fuera de lugar también explicar ahora que el Núcleo de La Mina es parte de este proceso y entrar a dar cuenta aquí de sus fines, de sus métodos y de sus logros. El trabajo está aquí, en La Mina, abierto a quien quiera saber de él y el Consejo de Enseñanza Primaria cuenta, si desea emplearlas, con vías de asesoramiento correcto. Pero una conclusión dolorosa surge con total claridad y ella es que la supresión de la Sección Educación Rural y de los Núcleos Escolares del presupuesto, así como otras medidas recientemente adoptadas, son clara manifestación de que los Consejeros de la Mayoría no piensan como nosotros. Es ésta, como se desprende de la importancia del asunto, una discrepancia fundamental.

Resumo, pues, esta parte de mi exposición diciendo que la tercera razón de mi renuncia está dada por esta evidente oposición entre lo que los maestros pensamos que debe ser nuestra escuela campesina y las disposiciones adoptadas por el Consejo de Enseñanza que afectan al desarrollo de la educación rural.

Estas tres razones que me he permitido analizar extensamente me llevan a pedir al Director General se acepte esta renuncia y se me exima del dolor de ver desfallecer este trabajo.

Con ello se cierra un episodio más en la lucha del magisterio rural. No hemos alcanzado aún el triunfo, ni aceptamos sentirnos derrotados, porque cada día somos más y sabemos mejor lo que queremos. La jornada ha sido intensa, pero llena de goces, que son nuestros para siempre. Y la fe en nuevas jornadas, luminosas y fecundas, no nos abandonará jamás.

Saludo al Sr. Director General muy atentamente.

Miguel Soler



Anexo 4

Reproducción facsimilar del libro *Testimonio de una nación agredida*





COMANDO GENERAL DEL EJERCITO

TESTIMONIO DE UNA NACION AGREDIDA

Montevideo - Uruguay

1978



PROLOGO

Un grupo de Jefes del Ejército ha realizado el presente volumen sobre la base de una amplisima documentación incautada por los organismos de seguridad a movimientos subversivos, asi como el testimonio de sus principales dirigentes.

El propósito de la obra, al recopilar estos elementos y presentarlos en forma ordenada, no es otro que evitar el olvido de nuestra historia reciente (olvido que tiene tantos interesados en promoverlo) y revelar numerosos episodios que hasta hoy no han recibido tratamiento público.

Decia un célebre pensador. *«Los pueblos que olvidan su pasado están condenados a revivirlo»*. Este «Testimonio de una Nación Agredida» representa un esfuerzo más para que esta trágica sentencia no recaiga sobre las nuevas generaciones de Orientales.

Igualmente, el lector extranjero interesado en conocer la verdad Uruguaya encontrara en estas páginas una orientación sincera y precisa.

A él están dedicados algunos capitulos donde se relacionan hechos notorios para cualquier habitante del pais, pero que aparecen silenciados o desdibujados por una estruendosa como irresponsable maquinaria propagandistica Internacional



CAPITULO XI

INFILTRACION EN LA ENSEÑANZA

CAPITULO XI

INFILTRACION EN LA ENSEÑANZA

EN LA EDUCACION ESCOLAR

Las directivas del Partido Comunista hacia 1939, luego de un período de apariencia intrascendente, con gravitación solo en la esfera gremial, se orientaron hacia la conquista de sectores importantes de la vida nacional, entre ellos la Educación.

Hasta ese momento, el cuerpo electoral -es decir la via pacifica habia sido factor de nulos avances del comunismo en el Uruguay.-

El asesinato de uruguayos en Madrid y el cautiverio de periodistas uruguayos como Luis Alberto Sciutto (WING) redactor de EL PUEBLO de Montevideo por parte del Ejército rojo de España, induce al Gobierno a romper relaciones con la URSS en 1933.

Sobreviene luego en 1939 la Guerra Mundial, la unión de Francia e Inglaterra luego de Rusia y los Estados Unidos, contra el Eje que provoca en nuestro país un amplio estado de opinión en favor de las potencias aliadas, circunstancia que deriva en la reanudación de las relaciones con la URSS. Este hecho resultó de importancia en la penetración marxista, porque levantó muchas e importantes barreras.

Las primeras figuras rojas del Uruguay, como Gómez y otros dirigentes de la primera hora, fueron desplazados luego de una purga interna por un grupo de intelectuales de mayor capacidad.-

En la enseñanza primaria cobra significación Jesualdo Sosa, desde la Escuela de Riachuelo en Colonia. Su primera actuación es contra el Gobierno de Terra, empero, luego toma otros cauces y va formando en su torno al equipo marxista que copará definitivamente a la educación escolar, años mas tarde.-

De su lado sale la diaspora marxista, entre ellos Aldo Faedo, Adelaida Faedo, Juan Pablo Guerra, y otros.-

Existian en ese entonces solamente dos Institutos Normales, uno en Montevideo el otro en Paysandú. El comunismo infiltra ideologicamen-



te estos dos, y con el material recogido de ellos mismos, se van creando Institutos Normales (bajo la apariencia de un real avance educativo), los que se van a oficializar 15 años después, casi todos entre 1960 y 1970.

Con los Institutos Normales infiltrados, se inicia entonces una segunda etapa. Esta tiene por objetivos las Asociaciones de Maestros, cuyo caracter cultural inicial, se va volcando hacia la acción gremial.

Los encargados de esta segunda acción son fundamentalmente Selmar Herman Balbi Mazzeo, Rodney Arismendi, su primera esposa Alcira Legaspi y el argentino Diogenes De Georgi.

En el plano oficial, van llegando a la primera plana marxistas como Julio Castro —redactor de «Marcha»— Enrique Brayer, Carlos Crespi, Alberto Frade, Ciriaco Cabrera, Nelson Abate, Didasko Pérez, etc.

Hacia 1949, una nueva circunstancia termina impulsando esta ofensiva de penetración, que por entonces aparecia inadvertida para la inmensa mayoría de los uruguayos. Son aprobados los programas de las Escuelas Rurales, realizados por Julio Castro que copió capítulos enteros de los programas mexicanos. Otros autores de esos planes recién años más tarde mostrarán su verdadera identidad política, como por ejemplo, los ya mencionados Frade, Brayer, Washington Rodríguez, Miguel Soler y Vicente Foch Puntigliano.

En 1957 en ocasion de aprobarse los planes de las Escuelas Urbanas, el fenómeno se repite. Por su lado, los planes de los Institutos magisteriales ya comenzaban a sufrir el influenciamiento de esta infiltración. Al sancionarse los nuevos en 1955, Marx y la «pedagogía social» están en primera línea.

Asi, para principios de 1960, el cuadro de acción está completo con el siguiente esquema:

1.- Penetración ideológica a través de los programas

2.- Adoctrinamiento del personal docente

3.- Dominio gremial y gravitación en las decisiones del Estado

4.-Concurso digitado para seleccionar el personal.

5.- Formación y dominio de los mandos intermedios (Se reemplaza el segundo grado por capacitación para Directores e Inspectores).

El periodo explosivo que luego habrá de sobrevenir, ha sido preparado en forma cautelosa pero firme.

218







Los activistas comunistas. Didasko Pérez y Sonia Brayer en Moscu ambos integraban la columna de infiltración del magisterio.

Cómo Constituír un Círculo de Amigos de CHURRINCHE

[illegible]

Se realizaba el adoctrinamiento de los jóvenes; llegando hasta los escolares de forma de llevar el encuadramiento a la más tierna infancia.

Una tercera etapa comienza cuando la acción de cateora se transforma en actividad «de campo», y tomando el ejemplo de los intelectuales españoles durante la República y los resultados de la revolución mexicana, aparecen en el horizonte de la formación de los maestros las misiones sociopedagogicas.

Los Institutos normales del interior reciben el asesoramiento de las Asociaciones Estudiantiles de la Capital, influidas por el marxismo. El objetivo aparente es dar a conocer a los jóvenes maestros la realidad del campo para un ejecicio profesional eficaz en ese medio.

Estas misiones recorren los departamentos de Cerro Largo, Durazno, Tacuarembó, Artigas, Soriano, etc, empleándolas como un medio apropiado para desarrollar un adoctrinamiento que se completaba luego en las organizaciones gremiales.

Mención aparte merecen las actividades cumplidas en Cerro Largo. Hacia 1949 se creó el primer Centro Departamental de Misiones Socio Pedagógicas, y ese mismo año inicia su función.

En 1955 se le designa como «centro de acción permanente» en contacto con los estudiantes del Centro de Extensión Cultural y otras «misiones», estas de la Facultad de Medicina. El nexo entre estas organizaciones y su verdadero «alma mater» es el Dr. Felipe Cantera Silveira, discípulo de Julio Castro, que años después fue procesado por integrar el MLN Tupamaros.

Sobre la base de este Centro, Miguel Soler presenta su proyecto «Primer Centro Experimental de la Mina», aprobado por la Federación Uruguaya de Magisterio, e ingenuamente, por el Consejo Nacional de Educación Primaria en 1957.

El Núcleo Experimental de la Mina, en su estructura, funcionamiento, filosofía y objetivos, de dirige a nuclear la acción educativa de los centros rurales sobre la base del dominio de las poblaciones marginadas. Un objetivo que luego aparece especialmente destacado dentro dé los planes de «guerrilla rural» de los Tupamaros.

En 1957 comenzó a operar el Núcleo de la Mina, bajo la dirección del ya nombrado Soler, secundado por Henry Ruiz, Irma Piedracueva de Ruiz, Susana Iglesias, Juan José Araújo, Nelly Navarrete de Lucas, Teresita Cazarre, Miriam Brayer, Sonia Brayer, Lucho Fuentes, Miriam Luchas, Arturo Fernández, etc. El Dr. Felipe Cantera Silveira era médico del núcleo, Rosario Yurramendi actuaba como enfermera, y como directores de las escuelas involucradas, actuaban Jaime Pedragosa, Rosa Iguiniz, Carlos Montero, y Luis Gomez.

El grupo fue desarmado en 1960 por el Dr. Felipe Ferreiro, Miguel Soler abandona el pais, y se refugia en UNESCO, donde actúa como secretario privado del Director General, lo que no le impide aun autodesignarse en 1975 como representante del Uruguay en el Simposcio Internacional de Alfabetización de Iran el 3 de setiembre de 1975.

Otros maestros aparecen ya en esta etapa actuando en forma desembozada en favor de los planes marxistas. Es el caso de Weyler Moreno, funcionario de la Universidad en «el desarrollo de las comunidades »; Walter Gandara que retiro el cuadro de Jose Pedro Varela de su despacho para emplazar uno de Guevara, y otros tantos más.

Toda la acción estuvo constantemente apoyada desde los más altos cargos por Vicente Foch Puntigliano, que en 1971 desempeñaba el cargo de Inspector Nacional de Enseñanza Normal, desde donde fue designando maestros marxistas en todos lo puntos del pais.

Hubo institutos en los cuales los docentes no marxistas no eran más de dos.



La Inspección Nacional de Practica docente estuvo en manos de Aldo Faedo, Yolanda Vallarino, Isis Fiorentino, María Elena Viera de Aguerre, Margarita Berreta, Dora Díaz de Fernández, Susana Parodi de Barreiro, Carmen Avelleyra, Norma Almada de Rodriguez.

Entre tanto, en la Inspección Técnica y la Inspección Regional se sucedían Luis Alberto Causa (fue consejero de Primaria), Carlos Crespi, Enrique Brayer, Cleneva Lessa Hernandez, Ciriaco Cabrera, Nelson Abate, etc.

Desbaratado el Núcleo de La Mina, enorme esperanza del marxismo, toda la actividad se vuelca sobre la acción gremial de la Federación Uruguaya de Magisterio. Esta ya había vinculado a sus cuadros dirigentes otros sectores de la actividad estudiantil, universitaria y obrera, lo que vendría a ser el primer paso, para la culminación de integración con la C.N.T. ya copada por el comunismo como se constata en esta publicación. Se integran comisiones de Cultura que integran: Selmar Balbi, Fidel Vitola Reale y Severo Ibáñez.

Mesas Redondas por la Salud del Pueblo con participación de Tabaré González Vázquez por la Asociación de Estudiantes de Medicina, Q. Industrial Jorge A. Díaz por las Juventudes Libertarias, Mov. anarquista. Esteban Kickich por la Federación Naval, Saxlund Pérez por los estudiantes de Arquitectura, etc.

Los elementos poseídos en los mandos intermedios de los cuadros docentes les permitía dominar ampliamente la educación.

Como fuerza esencialmente sediciosa, subvirtió a través de las jerarquías los accesos a los cargos más relevantes del sistema escolar

Así para el periodo de copamiento disponían:

En los Institutos Normales: **Tacuarembó:** Dardo Ramos. **Durazno:** Víctor Quiroga y antes María Castellanos de Puchet. **Melo:** Crespi de Marichal. **Treinta y Tres:** Julio Macedo. **Florida:** Ruben Cossimini. **Rosario:** Omar Pita. **San José:** Vázquez Romero. **San Ramón:** José María Fernández. **Montevideo:** María Elena Viera de Aguerre.

En los últimos concursos de Inspectores Departamentales lograron la ubicación de elementos marxistas en:

Cerro Largo: Eva Domínguez de Almeida. **Lavalleja:** Magdalena de los Reyes de López Alfonso. **Rocha:** Marisa Bay de Escobar. **Maldonado:** Miguel de Lima. **Canelones:** Ruben Yañez Sayanes. **Florida:** Ariel Castrillón. **Flores:** José Pedro Nuñez. **Soriano:** Bessie Piscittano. **Río Negro:** Eduardo Menchuca. **Salto:** Mario Sosa Gnosetti. **Paysandú:** Idalia Nardini de Rolla.



No pudieron cubrir **Rivera, Durazno, Tacuarembó, Colonia, Artigas, Trinta y Tres y San José.**

Mientras en Montevideo mantenia a Ruben Fernández Chavez, que les era útil y manejable, como lo comprobaremos al ver la situación de Villa García.

En los departamentos con Inspectores departamentales demócratas ubicaron igualmente sus cuñas para crear tensiones. En Montevideo se colocaron: Alberto Abelenda, Walter Martínez, Daniel Antoniello, Washington Rodriguez, Herrera de Mieres, Lydia Gumiel de De Souza, etc.

Mientras en la Inspección de Educación de Adultos se manejaba Eriberto Gesto, militante de vieja data dentro del marxismo conectado a Organismos internacionales.

Entre los Inspectores de Zona: Silverstein de Yavitz, Marin de Pereira y Gandini en Colonia. Clair de Farias, Henry Ruiz y García Abad en Cerro Largo; Pereyra en Paysandú, Vidal de Godoy y Walter Santiago y Elman Sánchez Galarza en Durazno; José Camponovo y Venecia Remidio en Florida; Larrea de Núñez en Trinidad, Aníbal Clara y José María Fuentes de Soriano. Efrain Núñez Ballestra - Procesado por sedicioso en Treinta y Tres, Julio César Frade en Canelones, departamento dónde sigue gravitando la vieja influencia del también Inspector de Cerro Largo Luis Arbenoiz.

Ante ese panorama se procura activar el copamiento, en el proceso previo a la creación de la fuerza política que ideó el marxismo como frente amplio.

El cuerpo Inspectivo comienza a colaborar con la Revista Oficial de la FUM, denominada Revista de la Educación del Pueblo, de la más pura ortodoxia Marxista-leninista. Selmar Balbi, Héctor Balsas y Hugo Rodriguez son los secretarios de redacción. Entre los participantes en la redacción encontramos a Alicia Gago, Lidia Gumiel de De Souza, Washington Rodriguez, Mabel Miguez de Alvez ex Directora del Instituto Normal de Treinta y Tres, Juan José Piriz.

Su Consejo de Redacción es el exponente del comunismo en acción: Víctor Brindisi - Pte. de la FUM e integrante de la C.N.T. Raúl Amaro Díaz, Eriberto Gesto, Mario González, Nelly Navarrete Godiño, Luis Neira, Juan Lorenzo Pons.

Esta revista, por venta, suscriptores, donaciones, se vuelca a todo el país, desde sus páginas se promocionan Librerías que como la Librería Ejido que es un centro de difusión de material marxista, bajo la dirección del polaco Rochansky, que viaja frecuentemente a Europa. Entre el personal de esa librería se encontraba el esposo de la





Material de propaganda encontrado en un Instituto Magisterial.-

comunista Liz Aycaguer de Aguirre cuñada a su vez del adoctrinador Celiar Silva Reherman de larga permanencia en Cuba.

Librería Ejido realiza exposiciones de libros con el apoyo de les inspecciones departamentales, con diapositivas de viajes, películas, y regalos de colecciones de libros y publicaciones como la «Lucha por ser Hombre» de Margarita Isnardi, Maestra comunista riverense ya fallecida becada a París y Moscú.

En este acercamiento participan las Comisiones de Fomento, quién por su patrocinio a esos actos culturales recibían el 10 % de las ventas como colaboración para los fines de las escuelas. Esta acción se complementa cuando los comunistas no dejan de asistir a ninguna asamblea de integración de Comisiones de Fomento con el propósito de dominarlas, para crear situaciones de tirantez, controles inadmisibles, o simplemente para actuar como agentes de la FUM, para los llamamientos a Paros y Huelgas, ventas de Bono de C.N.T. etc. que llegaron a cumplirse en las Escuelas. Las bibliotecas escolares se fueron «enriqueciendo» con material Marxista, Revista URSS, Novedades de Moscú, Cultura y Vida, Cuba Libre, La mujer soviética, Antología de Cuentos Rusos etc.

Como dato ilustrativo consignamos que en una sola Escuela la Nº 82 de Cuchilla Alta en el Dpto. de Canelones se confiscó una camioneta de material marxista, que ni la Inspectora de Zona, ni el Inspector Departamental, ni el Regional Nelson Abate se percataron de su existencia.

No en vano la Directora, notoria integrante de la FUM, protegida por las autoridades, quienes veraneaban en la Escuela, se permitió quemar ante los niños la BANDERA NACIONAL. La Directora Beatriz Etchepare de López por la acción que narramos fue procesada por la Justicia Militar

Otra modalidad de acción organizada del comunismo tiene referencia con el planteo de determinadas experiencias escolares. Se podría analizar la de las unidades, tímida réplica del Núcleo experimental de La Mina, experiencias en trabajo social en el área rural con funcionamiento de policlínicas, pero es más ilustrativa, completa y significativa la de la Escuela Nº 157 de 2do. grado en Villa García.

El maestro José Pedro Martínez Matonte, es copado el 29 de junio de 1968 con 51 funcionarios de la Banca Privada, y comprobada la acción subversiva consistente en «salir a la lucha», organización de paros y campaña a gran escala contra las instituciones. luego es repuesto en su cargo y reintegrado en su acción. EL BARBUDO, tal es su alias. en 1968 plantea los fundamentos y programa para una experiencia educativa integral sobre la base de una Unidad Cooperaria Integral.

El Cuerpo Inspector de Montevideo se pone tenso ante la experiencia y el Inspector Regional Nelson Abatte, hace un informe delirante dando cuenta de la acción que se desarrolla: Policlínicas, Imprenta, Bibliotecas, Equipos Sonoros, expresando: «*La experiencia como culminación de un proceso de dos décadas es una equilibrada conjunción de saberes culturales, científicos y pedagógicos obrando con fina sensibilidad y en clima de efectiva solidaridad social y humana en la entraña vital caliente del grupo y la sociedad global cambiante que es Villa García.*»

Lo apoyaron los Inspectores de Montevideo, de Zona, Regionales, que visitaron la Escuela. No vieron la subversión activa el proselitismo desembozado, los carteles subversivos, la propaganda política. Era una verdadera célula de operación guerrillera del Movimiento de Liberación Nacional (Tupamaros). La experiencia fue frustrada oportunamente por las nuevas autoridades

Este ejemplo es claro, significativo e impactante.

El Partido Comunista está ya aliado a la Subversión. Por conveniencias tácticas a su vez está aliado al Frente Amplio, por conveniencias políticas, ha previsto una posibilidad de triunfo que el pueblo uruguayo desbarató.

Sobrevino la lucha guerrillera. La vinculación del Magisterio, cobró vidas jóvenes. La gran vulnerada fue la Escuela Pública y la Educación.



Cientos de maestros procesados por pertenecer a grupos subversivos, elementos antinacionales, cuya responsabilidad es relativa pues fueron educados para la subversión marxista. El Magisterio perdió su influjo vocacional, el marxismo utilizó la psicopolítica, el chantaje, el dominio personal, la amenaza y hasta la muerte.

La situación no ha cambiado: fieles a la consigna leninista, destruido un frente se crean nuevas vanguardias para la continuación de los planes de dominio mundial.

Impreso por la División
Publicaciones y Ediciones
Universidad de la República
Depósito Legal 136678
Diciembre de 1978

Anexo 5

Transcripción de las páginas 324 y 326 de *Cronología comparada de la historia del Uruguay 1830-1985*

(SUCESOS PRODUCIDOS EN 1978 EN LA POLÍTICA Y LA ADMINISTRACIÓN NACIONALES)

- Procesamiento, por "escarnio", del ex decano de Odontología doctor González Methol (3.I).
- Expulsión del periodista brasileño Flavio Tavares (23.I).
- La OEA rechaza el ofrecimiento del gobierno uruguayo para realizar en Montevideo la próxima Asamblea General (31.I).
- Gral. Gregorio Álvarez Comandante en Jefe del Ejército (1.II).
- Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA sobre violaciones de DDHH en Uruguay (8.III).
- Creación de la Oficina Central de Información de Personas (OCIP), dependiente del COSENA (8.III).
- Homenaje a Baltasar Brum, convocado por *El Día*, en el Cementerio Central (31.III).
- Reclamación de intelectuales y periodistas por la aparición con vida de J. Castro (III).
- Gestiones de científicos extranjeros por la libertad del Ing. Massera (III).
- Inauguración de la ESEDENA (30.III).
- Visita de una misión de juristas extranjeros. El gobierno rechaza sus recomendaciones (2-7.IV).
- Modificación del Código Civil: se establecen nuevas causales de divorcio y de pérdida de la patria potestad (decreto-ley, 18.IV).
- Condena del Gral. L. Seregni a 14 años de prisión (IV).
- Clausura por cinco días de "Radio Artigas" (5.V).
- Procesamiento de E. Tarigo por "violación de la ley de imprenta" (V).
- Creación de DINACOPRIN (Decreto-ley, 8.VI).

- Resolución de la VIII Asamblea General de la OEA, pide al gobierno uruguayo la plena vigencia de los derechos humanos (VI).
- Se impide la entrada de una misión médica francesa que venía a visitar a los detenidos enfermos (VIII).
- Carta abierta de M. Heber y D. Ortiz en defensa de W. Ferreira Aldunate (VIII).
- Declaración pública del P. Nacional en reclamo de la redemocratización del país (25.VIII).
- Liberalización de las normas de comercialización para el agro (25.VIII).
- Envío anónimo de botellas de vino envenenado a C. J. Pereira, Luis A. Lacalle y M. Heber. Muere la esposa de Heber (5.IX).
- Entierro de la Sra. de Heber transformado en manifestación de rechazo a la dictadura (6.IX).
- Manifestación de homenaje a A. Saravia, con participación de 3000 jóvenes (10.IX).
- Reunión de C. J. Pereira, M. Heber y L. A. Lacalle, con el Presidente del Parlamento español (IX).
- Líderes social demócratas reunidos en Estocolmo manifiestan preocupación por los derechos humanos en Uruguay y piden la libertad de L. Seregni (23-30.IX).
- Carta Pastoral de Mons. Partelli con referencias a la situación nacional y latinoamericana (28.IX).
- París: Creación de la Agrupación de Familiares de Uruguayos Desaparecidos (1.X).
- Cuatro dirigentes del P. Nacional (Polla, López Balestra, Bermúdez y Silva) detenidos y procesados por desacato (X).
- El Parlamento Latinoamericano exige el restablecimiento de derechos políticos y sindicales en Chile, Argentina y Uruguay (11.XI).
- Llamamiento de personalidades italianas por la amnistía en Uruguay (12.XI).
- Declaración de diciembre como "Mes del XXX Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos", aprobada en San José de Costa Rica (decreto-ley, 24.XI).
- Secuestro en Porto Alegre, y posterior traslado a Montevideo, de militantes políticos uruguayos (L. Celiberti y U. Rodríguez) (XI).
- Panamá: "Siete días de solidaridad con Uruguay" (9-16.XII).
- París: Coloquio internacional sobre "El estado de excepción y los derechos humanos en Uruguay" (15-16.XII).
- Inauguración de la "Plaza de la Nacionalidad Oriental" (15.XII).
- Tras 8 meses de vacancia, se cubre la cartera de Agricultura y Pesca (28.XII).



ZULMA, ADELIA, EFRAÍN

Cerca de Paso del Borracho vive Gerónimo Silva, su esposa Lucinda y sus numerosos hijos, que forman una larga escalera cuyos primeros peldaños están ya fuera de las casas y el último tiene apenas unos años.

Él es alambrador, mayor de sesenta años, alto y grueso, sanguíneo. Doña Lucinda es también alta, pero delgada, de pocas palabras y voz suave. Sus ojos tienen resignación. Los niños viven como pueden, comiendo poco, yendo a la escuela de El Borracho, ayudando a los viejos en los trabajos de las casas.

Sin embargo, viven felices. Son pobres y dignos. Y el padre sabe que nada es tan tonificante para su pobreza como una reunión familiar en domingo o por Año Nuevo, en que los ausentes se acercan y todos sienten que algo los ata a la vida, a la tierra, a la madre. Por eso tiene tanta salud ese acordeón que de tanto en tanto los hace girar en torno a su pobreza trabajadora.

Una noche Don Gerónimo se acuesta nervioso. Desde hace un tiempo tiene que ir al hospital de Corrales a hacerse ver por el médico. Ese día, decidido a salir, pide a un vecino que le preste un sulky, porque le parece demasiado lejos Corrales para ir a caballo, él, que ya se siente tan viejo... Y el vecino, que muchas veces supo llegar a pedir un favor al rancho del alambrador, le niega de mala gana el sulky. Por eso Don Gerónimo se acuesta esa noche de mal humor, con la cabeza hirviente, sin comprender la ruindad del otro.

A la mañana siguiente, Doña Lucinda se admira de no sentirlo levantarse. Lo toca suavemente.

–Viejo, es tarde ya.

Pero el alambrador no contesta. Está ya frío y duro en el lecho. Durante la noche, ha dejado sola a la madre.

Para esta familia, numerosa y unida como pocas, la pérdida del padre es la mayor de las desgracias. Pesada tristeza se respira en el rancho, donde todo habla del que falta, donde no podrá oírse más un acordeón que los divierta.

La madre piensa noche y día qué hará ahora, sin propiedad y sin marido. Y después de pensarlo mucho, decide irse, abandonar el rancho. Son tantas las veces que han estado "de mudada" que una vez más apenas si se notará. Toda su vida han estado levantando ranchos y abandonando taperas, siguiendo al trabajo. Sin embargo, esta "mudada" es diferente. Ahora serán los hijos mayores los que levanten el rancho.

A dos leguas, en el Pueblo de ..., Don J. B. vegeta miserablemente con los suyos, en ocho cuadras donde jamás ha entrado una semilla, ni una vaca, ni una oveja. El pobre, está ya demasiado vencido para hacer producir su tierra. Prefiere arrendar una chacrita a Doña Lucinda; tal vez ella tenga voluntad para abrir surcos.

Luis y Anastasio, los mayores, cortan los terrones, van a buscar paja, levantan los ranchos, hacen la quincha, alambran la chacra. Cuando está todo pronto consiguen una carreta y unas yuntas de bueyes y traen a la familia, con sus pocos muebles.

El rancho, la cocina y el galpón son pequeños, pero nuevos y limpios. Sin un árbol que los ampare, los ranchos se recortan sobre una loma; desde la escuela, parece que los ranchos de Doña Lucinda coquetearan con el sol en los amaneceres.

Los tres niños menores, Zulma, Adelia y Efraín vienen a la escuela. Los tres son humildes, de una conducta tenazmente correcta, afables con sus compañeros, sencillos, queridos por todos.

Zulma tiene doce años. Es morocha, de largas y renegridas trenzas, de labios gruesos; será tan alta como sus padres. Casi una adolescente, parece que algo, tal vez la muerte del padre o la pobreza que se ceba cada vez más en la familia, la mantuviera en un equilibrio de adulto, y la hiciera mirar desde lejos las travesuras alegres de los compañeros. Le gusta la escuela y quiere al maestro. Es inteligente, prolija, escribe y dibuja bien. Es la mejor alumna de tercer año.

De diez años y más delgada que su hermana, Adelia tiene un rostro delicado, de mirada clara y preguntona.

Está en segundo año, pero aventaja en mucho a la mayoría de sus compañeros por su fecunda e inocente expresión escrita, siempre abierta al descubrimiento de un detalle tierno, que expone con sencillez pero con fuerza.

Como su hermana, es normal en sus juegos, buena compañera, querida por los demás niños, amante de la escuela.



A veces la sorprendo mirándome fijamente, pendiente de mis palabras, como consciente de que en la escuela está viviendo lo mejor de su vida.

Efraín es el menor de la familia. Tiene ocho años e ingresa a primer año a mitad de curso. Es tan inteligente y bueno como sus hermanas y al poco tiempo sabe mucho más que los niños ingresados antes en esa clase.

Es muy parecido a Adelia, por sus labios y su mirada, que parece un abismo; correcto con todos, trabajador, paciente y silencioso.

Zulma, Adelia, Efraín.

Tres hermosos espíritus en mi escuela.

Tenemos fe en el niño rural. Sabemos que puede ser creador a la par de cualquier niño. Por eso dejamos que se exprese libremente y refleje en sus trabajos espontáneos todas sus vivencias interiores.

Es un medio de abrir su espíritu a la vida y al mundo, y de conocer el material vivo con que trabajamos en la escuela.

Adelia y Zulma escriben con sencillez, pero sus trabajos están plenos de su vida: en cada composición aflora su felicidad de Paso del Borracho, la tristeza del pueblo a que han venido, el deseo de recuperar la modesta pero más tranquila situación económica perdida.

Y como una nota permanente en cuanto escriben referente a su vida, un abnegado amor a su madre, y el sentimiento de lo familiar, duramente golpeado por la muerte del alambrador.

Dice así Zulma en "Qué quiero ser cuando sea grande": "Mi madre hoy trabaja para mí porque yo todavía soy una niña y, ¡qué voy a hacer si no puedo trabajar para ella!; pero cuando sea grande pagaré todo el sacrificio que ella ha hecho por mí. Pero no voy a pagarle con dinero ninguno; pagaré dándole descanso y cariños, porque ni con nuestra vida pagamos el trabajo que nuestros padres pasaron por nosotros".

Ajenas estas palabras a todo moldeamiento, a toda imitación, nacen de la vivencia diaria de la lucha atroz que la pobre viuda mantiene con su pobreza para poder enviar sus hijos a la escuela. Y lo mismo en estas otras de "Mi madre": "Yo tengo una madre que es tan buena que sólo yo lo sé. Para mí no hay nadie a quien quiera más que a mi madre. Yo no puedo vivir lejos de mi gente, y menos lejos de mi madre, porque no me da el coraje".

El mismo acento en este fragmento de "Mi casa": "Es una gran alegría para mí llegar a mi casa porque encuentro toda mi gente alegre conmigo".

El recuerdo de un pasado mejor se obstina en las dos niñas y a la vez las mantiene esperanzadas. Creen que vivieron en la riqueza, (¡cuánto puede un contraste!) y que no están condenadas a una pobreza eterna.

Dice Adelia: "Yo pienso quedar rica de nuevo; aunque ahora soy pobre, todavía voy a quedar rica".

Forman extraordinarios proyectos para su futuro, pero jamás pierden ternura y a veces profundizan en el misterio de sus destinos: "Cuando yo sea grande, si Dios me cría –escribe Adelia–, voy a pedir a mamá que me mande para Montevideo para aprender de maestra, porque no voy a ser mala con los niños. Cuando sea grande voy a aprender para maestra y para modista; me pintaré las uñas y vestiré a la moda y también saldré a bailes; mamita irá conmigo. Pero pienso que no sé si mamita me deja, porque no sé cuántas vueltas voy a dar en el mundo, ni sé para qué nací, porque ahora soy una niña".

(Es cierto, Adelia, ahora eres una niña, pero hay maravilla en tus diez años.)

Odian este pueblo, porque es el testigo permanente de su decadencia.

Dice Zulma:

"Mi vida es bella porque he pasado muchísimas dulzuras, pero desde que me vine de mi adorado pueblo, jamás un día siquiera pasé contenta como en los días de antes; a veces nosotros no dejábamos pasar ni siquiera un mes para dar una fiesta. En el tiempo de antes vivía muy feliz y muy contenta, pero hace unos pares de meses que para mí no hay alegría, porque no puedo creer que faltando el padre de una haya alegría; sólo quien no quisiera a su gente podría sentirla, pero es preciso tener mucho coraje".

"En toda mi vida –dice Adelia– conocí sólo dos ciudades: una es linda y la otra es fea."

Y concorde al pensamiento de Adelia, explica Zulma:

"A mí nunca me gustó este pueblo porque es muy triste; se pasan los días, se pasan las semanas, se pasan los meses y los años, y una siempre aburrida, metida en las casas".

La diferencia en el modo de querer a las dos "ciudades", como ellas llaman a estos pueblitos, dirige sus pensamientos y acciones hasta este punto:

"En mi casa no hay flores porque no me gusta este pueblo. Si fuera en la ciudad del Borracho sí, tendría un hermoso jardín", dice Zulma.



Aparte el dolor trenzado en estos renglones autobiográficos, Zulma y Adelia son sensibles y delicadas ante lo bello; a veces, ingenuas, parece que se aniñaran un poco y olvidaran que la vida es dura con ellas.

Zulma escribe en "La luna":

"La luna parece una señora sentada en un sulky leyendo un libro de cuentos. Cada vez que miro y veo a la luna, le canto un versito muy dulce y parece que ella se quedara contenta conmigo y me diera las gracias. Yo amo mucho a la luna y más la quiero cuando la veo al anochecer alumbrándome".

Parece que unificara con el suyo el destino del árbol caído, y dice:

"Cuando un árbol se cae, nadie más quiere su sombra; lo cortan para leña; pero yo doy la razón al árbol después de caído, porque los hombres se hacen cobardes con los pobres árboles".

Esta es una realidad: su vida interior reflejada punto por punto en estas composiciones libres.

Pero los rodea otra realidad más: la miseria, que cada día con más vigor toma cuerpo en el rancho de la "vieja" Lucinda.

Es una miseria muy explicable: más bocas que brazos. Los hijos mayores, casados y apartados de la madre, viven ya el problema del propio hogar que ellos, con su juventud, quieren levantar firme, a prueba de contrariedades.

Los muchachos solteros, colocados como peoncitos en estancias o comercios, apenas si ganan un mal almuerzo. Todavía la madre, de tanto en tanto, debe hacerles una bombacha, una campera. La madre, con la hija mayor y los pequeños, se defiende como puede, estira como un elástico los últimos pesos, vende las herramientas del difunto alambrador, llora una ayuda a un vecino cuando ya no sabe qué poner en su olla:

–Mamita manda decir si no puede prestarle un jarro de arroz, que mañana se lo devuelve.

Lo mejor del caso es que esta mujer conserva entera su honradez y nunca deja de pagar una deuda, por insignificante que sea.

Economía doméstica. Lo que para alguna dueña de casa es un arte y un orgullo, para Doña Lucinda es un cálculo infinitesimal, que llena sus noches de miedo, de un terror que nunca había sentido.

¿Cómo no habían de encontrar bueno, Zulma, Adelia y Efraín, el plato de sopa que se les da al mediodía en la escuela?

Cereceto, uno de los hijos solteros, trabaja de peón en una estancia vecina. A mediados de año, una pulmonía lo lleva a las casas. Aquel terror que se cernía sobre la vigilante noche de Doña Lucinda, ha dejado el lugar a la certidumbre de que la lucha ya no será posible. Un enfermo en las casas; una boca más, una fuente de gastos que no se sabe cómo atender.

Durante varias noches, la madre medita de dónde sacar dinero para pagar los remedios que el médico ha ordenado. Ella sabe la solución, pero le cuesta decidirse. Al fin, ahogados los razonamientos por la prisa, manda a las chiquilinas avisar a varios vecinos que vende su vaca lechera por treinta y cinco pesos.

–Pero mamita, y nosotros, ¿de dónde vamos a tomar leche?

La madre no responde; ni ella misma lo sabe. Manda ensillar el caballo de Cereceto y, sola, marcha hacia lo de Don Matías, ese anciano caritativo que tanto ayudó a Gerónimo Silva.

Allí llora desgracias, que Don Matías ha oído mil veces, y regresa arreando ella misma una vaca lechera con su ternero, que el buen hombre le ha prestado, mientras su mano izquierda arruga contra las riendas un papel de diez pesos que no será necesario devolver.

Y con el dinero de la lechera vendida y los diez pesos que Don Matías le ha dado, la viuda se apresta a defender la vida de su hijo.

Por dos veces, Cereceto sufre recaídas que alargan su enfermedad hasta la primavera. Cuando por último está bien, el médico lo da de alta, con prohibición de trabajar.

No son pocas las veces que Zulma o Adelia llegan a la escuela pidiendo:

–Doña Inés, mamita le manda pedir un jarrito de azúcar.

Hoy una cosa, mañana otra. La inseguridad de poder devolverlo hace que la pobre mujer pida en pequeñas cantidades, lo que hace más molesto el préstamo.

Me siento humillado por ella. Me acusan las bolsas llenas de fideos, trigo, harina de maíz guardadas para la sopa de los niños. Una tarde, me decido. De una bolsa de ropas viejas recibidas de Montevideo, aparto dos vestidos de niña, una tricota de varón, pantalones, bombachitas, y un largo vestido negro, de invierno. Después hago paquetes de harina de maíz, fideos, trigo. Y con tan poca cosa y un miedo grande de humillar, llego hasta el rancho, donde los ojos grandes de todos me dan las gracias.



Con la llegada de la primavera, una esperanza nueva anima a Doña Lucinda. Alimentan esa esperanza las tres cuadras vírgenes destinadas a chacra en este campo fértil que el viejo J. B. ha entregado al chilcal.

Mientras los vecinos van arando y plantando, favorecidos por unas pocas lluvias, la madre no sabe dónde conseguir bueyes y arado para cultivar su chacra.

Al fin, cuando ya se resigna a dejar todo perdido, una vecina le pide a Darío, un hijo de quince años, para terminar de plantar unas melgas de maíz.

Doña Lucinda cree haber encontrado su solución y, tímidamente, propone:

–Mire, Doña; yo no voy a cobrarle nada por el trabajo de Darío. Pero usted me hará el gran favor de prestarme sus bueyes y su arado por unos días para arar y plantar mi chacrita.

A los pocos días, es la misma Doña Lucinda la que a la salida del sol llama a los bueyes:

–¡Borracho!, ¡Borracho, al surco!

–¡Sereno!, ¡Serenooooo!

Y con una latita en la mano, Efraín, detrás suyo, siembra.

Cuando han plantado una cuadra y media, manda devolver los bueyes. No hay yunta que abra esta tierra tan dura. ¡Quién sabe si podrá nacer lo poco que han plantado! ¡Es tan tarde ya!

Cerca de fin de año, Cereceto comienza a trabajar. Así, un mes; luego, vuelve. No puede. Debe estar enfermo. Va a ver al médico del Borracho; debe ir a Tacuarembó, a operarse cuanto antes; tiene un quiste hidático en un pulmón.

¿Cuánto queda de aquellos cuarenta y cinco pesos, último dinero que entró en la casa?

La madre se guarda diez pesos y al besar a su hijo le entrega lo que queda.

–Vaya, m'hijo y guarde esto debajo de la almohada, no vayan a robárselo en el hospital.

Se hacen largas las semanas a la espera de alguna noticia del enfermo. Los médicos lo ven demasiado joven para decirle la verdad. No es sólo el quiste hidático lo que tiene. Los pulmones están maltratados ya, a los dieciocho años, pero las cartas sólo dicen: "El médico me halla bien y dice que pronto saldré".



Cuando en diciembre voy a Tacuarembó, camino de Montevideo, la madre me entrega una carta para Cereceto: dentro, tres pesos más. ¿Y los hijos que quedan en casa?

Durante las vacaciones, Adelia y Zulma me escriben:
"Cereceto todavía no volvió. Este pueblo está cada día más feo".

Marzo de 1944. Regreso. Todo parece estar igual que siempre, menos yo.
Este año viviré solo en la escuela. Me acompañará únicamente un peón: Darío. Es un buen compañero.
Cuando visito el rancho de Doña Lucinda, le pregunto:
–Y su chacra, ¿cómo está?
–Mal, maestro, no dio nada. Se plantó muy tarde, y lo poco que nació lo comió la langosta.
Nace un pesado silencio, que corto:
–¿Cuántos chiquilines me va a mandar este año, Doña Lucinda?
–Por ahora, los tres.
–¿Y después?
–Después, ninguno. Dentro de poco nos iremos otra vez al Paso. Don Matías me dará lugar para hacer casa allí.
Pudo más el recuerdo de un pasado de cariño y felicidad que el deseo de poner nuevos rumbos en esta vida cansada.
Ahora las niñas estarán contentas; Zulma tendrá su jardín en la "bella ciudad del Borracho".

Todavía van a la escuela. Todos los días les pregunto:
–¿Cuándo se van?
–No sabemos, pero pronto. Mamita ya mandó pedir la carreta a Don Matías. Cuando esté desocupada, nos iremos.
–¿Están contentas de irse?
–Yo sí –dice Zulma– porque voy a estar cerca de mi gente.

Lunes de Semana Santa. Darío dice que su gente saldrá esta semana. Es decir, Zulma, Adelia y Efraín no volverán más a la escuela. Es muy penoso, por todos nosotros.
Martes. Muy de madrugada, Luis, Pablo y Anastasio comienzan a deshacer el rancho. Desde la escuela, se ven sus siluetas recortadas contra la claridad del oriente.
Trepados en los techos, sacan la paja y los palos que llevarán con ellos. Quedarán sólo las paredes de terrón. Una tapera más en la historia de los Silva. ¿En busca de qué todo esto? ¿Es que acaso habrá más pan en su nuevo rancho?

Dentro de una gran valija, guardapolvos y alpargatas esperan. Debo repartirlos esta semana. Tal vez no debiera darlos a ellos tres. No los gastarán en esta escuela. Sin embargo, ¿qué me importa a mí dónde los gasten?

Hago tres paquetitos y en ellos escribo: Zulma, Adelia, Efraín. Entre los paquetes un frasco de tónico para Cereceto, que por fin ha vuelto. Hago un envoltorio y me encamino hacia su rancho, que va empequeñeciéndose bajo las tenazas de Luis.

Es triste este cuadro. Sobre el techo, Luis desarma la quincha y entrega a su madre los secos mazos de paja. Doña Lucinda los toma con facilidad sobre su hombro y los alinea en el suelo, donde Zulma, provista de un rollito de alambre, ata nuevamente la paja. De ahí Adelia los levanta en su hombro y los lleva más lejos, amontonándolos. Cuando venga Pablo con la carreta, todos ayudarán a cargarla.

Me acerco con pesar. Temo molestarlos en esta tarea en la que han puesto santidad. Creen estar redimiéndose. Cada tijera que Anastasio arranca de la cumbrera, los acerca a un futuro largamente deseado. Mientras miro, siguen trabajando. Junto a las paredes, han caído las pajas cortas, que no llevarán. Sobre ellas, cortándose las piernas, camina la madre con su mazo al hombro, sacudiéndose a cada regreso su vestido negro donde el polvo se ensaña. No se dicen una palabra. Cada cual sabe su trabajo y lo hace con prisa.

–Vamos, má –dice Luis– sólo nos faltan dos mazos.

Bien pronto podrán sacar por ese agujero que como un ojo muerto mira al cielo, aquel cajón tan grande que no entra ni sale por las puertas, en el que en años mejores se guardaba maíz.

Dejo a la madre mi paquetito. Le explico que, aunque estén lejos, yo los sigo queriendo.

–No deje de mandar sus hijos a la escuela. Que aprovechen ahora que son chicos.

–Zulma no va a ir más. Es muy grande ya. Pero Adelia y Efraín van a seguir yendo a la escuela del Borracho.

–Muy bien, mándemelos esta tarde que les voy a dar el pase. Doña Lucinda, ¿me dejará a Darío?

–Sí, que quede, con usted va a estar bien.

Me despido de la viuda y de los hijos mayores.

–No se olviden; a mí me van a encontrar todo el año por aquí. Adiós.

Por la tarde, llegan a la escuela los tres niños. Traen sus libros, que dejan para otros niños que no tienen.

Les hago los pases, los primeros que extiendo en mi vida. El salón, vacío, es el de siempre. Zulma y Adelia lo miran largamente. Después, me miran con intensidad. Estoy seguro de que me quieren, tanto como yo a ellas.

No sé qué darles, no pueden irse así. Tomo una carpeta llena de láminas de colores.

–Siéntense en ese banco y elijan las que quieran.

Hacen en silencio tres paquetitos. Y me devuelven la carpeta.

–Díganle a su mamá que con esta barrita les haga mañana un poco de chocolate, para celebrar la casa nueva. Y ahora, váyanse, que los necesitan.

Siento deseos de pedirles:

–No vayan a olvidarse de mí, por favor.

Quisiera perdurar en ellos, seguir ayudándolos.

Pero Zulma dice mucho más que mi silencio:

–Que sea feliz con sus niños, maestro. Y me tiende la mano.

–Gracias, Zulma. Eres muy buena. Los tres. Sigan siendo buenos. Vuestra madre lo necesita. Ayúdenla, como me ayudaron a mí.

Por la noche, rojos resplandores iluminan las paredes blanqueadas de mi pieza.

Junto a la tapera de los Silva, una fogata de paja seca se levanta al cielo. Recuerdo a los indios, sin querer. ¿Es esta fogata una señal de guerra? ¿No será ira también lo que está ardiendo?

Miércoles Santo. Esta mañana, a la salida del sol, los he visto pasar, a pie, detrás de la carreta cargada.

Adiós, Zulma.

Adiós, Adelia,

Adiós, Efraín.



Anexo 7

Cuadros estadísticos

Cuadro 1
Uruguay. Número y superficie de explotaciones agropecuarias

Censos Hectáreas	1908 Nº explotac.	1908 Superf. Hás	1951 Nº explotac.	1951 Superf. Hás	1970 Nº explotac.	1970 Superf. Hás
1-9	5.399	...	22.070	105.785	22.982	110.056
10-49	11.240	...	30.681	727.905	25.330	579.783
50-99	7.294	...	10.375	732.440	7.927	559.401
100-499	11.861	...	15.055	3.375.632	13.337	3.064.225
500-999	3.514	...	3.475	2.443.977	3.626	2.560.563
1.000-2.499	2.390	...	2.452	3.809.704	2.784	4.304.841
2.500-4.999	925	...	763	2.583.673	869	2.962.797
5.000-9.999	354	...	316	2.064.750	253	1.643.710
+ de 10.000	112	...	71	1.129.766	55	732.354
Total	43.089	17.176.651	85.258	16.973.632	77.163	16.517.730

Censos Hectáreas	1980 Nº explotac.	1980 Superf. Hás	1990 Nº explotac.	1990 Superf. Hás	2000 Nº explotac.	2000 Superf. Hás
1-9	18.176	88.582	11.051	57.883	13.346	64.127
10-49	21.326	496.690	16.268	388.112	16.052	383.095
50-99	7.433	529.670	6.492	462.876	6.647	472.928
100-499	13.740	3.157.221	13.088	3.066.150	13.165	3.073.122
500-999	3.792	2.681.854	3.887	2.754.780	3.887	2.725.637
1.000-2.499	2.810	4.331.509	2.931	4.492.725	2.912	4.441.627
2.500-4.999	830	2.800.341	880	2.950.865	838	2.837.134
5.000-9.999	217	1.420.994	195	1.273.230	228	1.504.482
+ de 10.000	38	517.795	24	357.142	56	917.531
Total	68.362	16.024.656	54.816	15.803.763	57.131	16.419.683

Fuentes: Censos Agropecuarios

Cuadro 2
Uruguay: Dinámica estructural agropecuaria
Distribución porcentual de explotaciones y superficies en el siglo XX

Tamaño de los predios (Hectáreas)	Número de explotaciones (%)		Superficie de las explotaciones (%)	
	1951	2000	1951	2000
1-9	25.89	23.36	0.62	0.39
10-49	35.99	28.10	4.29	2.33
50-99	12.17	11.63	4.32	2.88
100-499	17.66	23.04	19.89	18.72
500-999	4.08	6.80	14.40	16.60
1.000-2.499	2.87	5.10	22.44	27.05
2.500-4.999	0.89	1.47	15.22	17.28
5.000-9.999	0.37	0.40	12.16	9.16
+ de 10.000	0.08	0.10	6.66	5.59
Total	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuentes: Censos Agropecuarios

Cuadro 3
Información comparativa entre Nueva Zelanda y Uruguay

Año (1)	Rubro	Unidad	Nueva Zelanda	Uruguay
2001	Población total	habitantes	3.808.000	3.361.000
2001	Población rural	%	14%	8%
2001	Población ocupada en agricultura	personas	169.000	190.000
2001	Superficie total	hectáreas	26.799.000	17.502.000
2001	Superficie pastos y prados	hectáreas	13.689.000	(2)13.543.000
2000	Superficie bajo riesgo	hectáreas	285.000	180.000
1994-1996	Producción carne bovina	toneladas	608.000	383.000
1994-1996	Producción carne ovina	toneladas	553.000	61.000
1994-1996	Exportación carne bovina	toneladas	481.000	177.000
1994-1996	Exportación carne ovina	toneladas	352.000	11.000
2001	Exportaciones sector agrícola	millones dólares	6.592	857
2002	Cabezas de ganado bovino	unidades	9.657.000	(3)11.268.000
2002	Cabezas de ganado ovino	unidades	39.546.000	(3)10.942.000
1998	Calorías diarias per cápita disponibles	calorías	3.210	2.840
1998	Proteína diaria per cápita disponible	gramos	101	91
1999-2001	Gasto en educación	% del PIB	6,6%	2,5%
1990-2001	Investigadores en I+D	Inv.por millón habit.	2.197	276
2002	Producto Interior Bruto per cápita	dólares	21.740	7.830

Fuentes: FAO, PNUD

(1) Valor del año o promedio anual del período.
(2) Fuente: Uruguay, Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, *Anuario Estadístico Agropecuario 2002*.
(3) Fuente: Uruguay, Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, *Anuario Estadístico Agropecuario 2003*.

Cuadro 4
Uruguay: Niveles de vida de diferentes sectores laborales rurales año 1963 (porcentajes)

Sector laboral rural	Con deficiencias muy graves	Con deficiencias graves	Con deficiencias medias	Con deficiencias leves	Bueno
En la producción ganadera	30	36	21	9	4
En la producción agrícola	33	31	23	12	-
Total de patrones	29	30	22	17	2
Total de asalariados	46	26	18	9	-
Patrones muy chicos	51	28	18	1	-
Peones de tambo	27	20	37	15	-
Peones ganaderos	56	31	9	3	-

Fuente: Terra, Juan Pablo (coord.), *Situación económica y social del Uruguay rural*, CLAEH/Ministerio de Ganadería y Agricultura, Montevideo, 1963.

Cuadro 5
Uruguay: Estimaciones de los niveles de pobreza y de indigencia en tres fechas

Años	Número de familias (en miles)			Porcentaje de familias indigentes	Porcentaje de familias pobres
	Número total de familias	Nº de familias debajo de la línea de indigencia	Nº de familias debajo de la línea de pobreza		
1963	300.5	12.0	28.3	4.0	9.4
1967	367.6	27.6	54.2	7.5	14.8
1976	367.4	36.0	92.0	12.2	25.0

Fuente: Martorelli, Horacio y Moreira, Constanza, *Para desenmascarar la pobreza*, cuadro Nº 39, CLAEH, Montevideo, 1983.



Bibliografía

Censos y anuarios

- CEPAL, *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, (anual).
- Faraone, Roque, *et al.*, *Cronología comparada de la historia del Uruguay (1830-1985)*, Universidad de la República, Montevideo, 1997.
- Instituto de Economía de la Universidad de la República, *Informe de Coyuntura*, Montevideo, (anual).
- Instituto Nacional de Estadística, *Censo de Población y de Viviendas*, Montevideo, (periódico).
- Instituto Nacional de Estadística, *Encuesta Nacional de Hogares*, Montevideo, (anual).
- Instituto Nacional de Estadística, *Uruguay, Anuario Estadístico*, Montevideo, (anual).
- Ministerio de Ganadería y Agricultura/Ministerio de Agricultura y Pesca/ Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, *Censo agropecuario*, Montevideo, (periódico).
- Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, *Anuario Estadístico Agropecuario*, Montevideo, (anual).
- PNUD, *Informe sobre desarrollo humano*, Grupo Mundi-Prensa, Madrid, (anual).

Obras sobre el Núcleo de La Mina

- Comando General del Ejército, *Testimonio de una nación agredida*, Montevideo, 1978.
- Coronel, María Hortencia y Sansón, Tomás, *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Informe Testimonial*, Monteverde, Montevideo, 1999.
- Coronel, María Hortencia, (coordinadora general), *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, síntesis documental*, 2004, disponible en soporte electrónico en el Instituto de Formación Docente de Melo.
- Coronel, María Hortencia, *Una didáctica auténticamente uruguaya; análisis de los 50 Boletines para Maestros del Núcleo de La Mina*, 2004, disponible en soporte electrónico en el Instituto de Formación Docente de Melo.
- Demarchi, Marta y Richero, Nydia, *La educación rural en el Uruguay*, Universidad de la República/Asociación de Maestros de Montevideo, s/f, *ca. 2000*, Montevideo.
- Fontán, Cleopatra, "Miguel Soler Roca: a medio siglo del Núcleo Escolar de La Mina", en revista *Quehacer Educativo N° 65*, FUM/TEP, junio de 2004, Montevideo.
- Iglesias, Susana, "Vigencia de 'La Mina' para la educación de hoy", revista *Quehacer Educativo N° 65*, FUM/TEP, junio de 2004, Montevideo.
- PNEE, Colección de *Boletín para Maestros, Nos. 1 a 50*, Cerro Largo, de 1955 a 1960 (enviados al ser editados a la Biblioteca y Museo Pedagógicos).
- Soler Roca, Miguel, "El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina" en AA.VV., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*, Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, 1987.



- Soler Roca, Miguel, *Educación y vida rural en América Latina*, Federación Uruguaya del Magisterio/Instituto del Tercer Mundo, 1996, Montevideo.
- Soler, Miguel, "El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina", en Palomeque, Agapo Luis, *Personalidades que han contribuido a la consolidación de la cultura y las estructuras educacionales*, Cámara de Representantes, Montevideo, 1992, volumen 3.
- Soler, Miguel, *5 años de educación rural en La Mina* (segunda edición), Instituto Cooperativo de Educación Rural, Montevideo, 1965.
- Soler, Miguel, *5 Años de educación rural en La Mina*, PNEE, Cerro Largo, 1960.
- Soler, Miguel, "Qué es el Primer Núcleo Escolar Experimental", en *Anales delnstrucción Primaria, Época II, Tomo XIX, Nos. 4, 5 y 6*, Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo, 1956.

Obras sobre rancheríos

- Borges - Elsa Fernández, *La educación sanitaria en el medio ambiente rural*, Talleres L.I.G.U., Montevideo, 1946.
- Bralich, Jorge, *Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay*, Impresora SIGNO, Montevideo, 1963.
- C. N. E. P. y N., Sección Educación Rural, *Resoluciones de las reuniones de delegados de los Centros de Misiones Socio Pedagógicas*, agosto de 1958, Montevideo.
- Carbajal, Carlos, *El rancherío*, (novela), El Siglo Ilustrado, Montevideo, 1960?].
- Castro, Julio, *El analfabetismo*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1940.
- Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos "33" S.A., Montevideo, 1944.
- Centro de Estudiantes de Arquitectura (CEDA), "El problema de los rancheríos", en *Revista Nos. 19-20*, octubre 1949-marzo 1950, Montevideo.
- Centro de Estudiantes de Arquitectura (CEDA), *Rancheríos en el Uruguay*, ca. 1958, Montevideo.
- Chiarino, Juan Vicente y Saralegui, Miguel, *Detrás de la ciudad, ensayo de síntesis de los olvidados problemas campesinos*, Impresora Uruguaya, S.A., Montevideo, 1944.
- Fernández, Elsa y Borges, Juan A., *Agua turbia... (mirando hacia la campaña... el dolor uruguayo)*, Monteverde, Montevideo, 1939.
- Gómez Haedo, Francisco, *Rehabilitación de núcleos vulnerables (rancheríos)*, s/e, Montevideo, 1950.
- González Penelas, Walter, *El Uruguay y su sombra*, Corporación Gráfica, Montevideo, 1963.
- Martínez Lamas, Julio, *Riqueza y pobreza del Uruguay*, Tipografía Atlántida, Montevideo, 1946.
- MEVIR, *35 Años MEVIR (1967-2002)*, Montevideo, 2002.
- Rovetta, Vicente, *Peón rural y rancherío (ensayo)*, Ediciones Ciudadela, Montevideo, 1962.
- Silveira, Víctor Emilio, *Las misiones sociopedagógicas en el Uruguay*, Publicaciones del Centro Interamericano de Educación Rural, Washington, D.C., 1960.
- Solari, Aldo E., *Sociología Rural Nacional*, Montevideo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, 1953.
- Terra, Juan Pablo (coord.), *Situación económica y social del Uruguay rural*, CLAEH/Ministerio de Ganadería y Agricultura, Montevideo, 1963.



- Uruguay, Cámara de Representantes, *Rancheríos, antecedentes*, XXXVIIIa. Legislatura, Montevideo, 1959.

Obras sobre educación y temas afines (no citadas en las notas del texto)

- AA.VV., *Hablan los protagonistas. Seis décadas de la Asociación Magisterial de Cerro Largo*, Imprenta RIMA, Melo, 2003.
- Bayce, Rafael *et al.*, *El sistema educativo uruguayo (1973-1983), Vol. 1, El deterioro cuantitativo*, CIEP, Montevideo, 1985.
- Bayce, Rafael, *El sistema educativo uruguayo (1973-1985), Vol. 2*, CIEP/Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1988.
- Berta, Roberto C., *La Reforma agraria y la Escuela Rural*, Talleres Gráficos "Sur", S.A., Montevideo, 1946.
- C. N. E. P. y N., *Concentración de Maestros en Tacuarembó*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1945.
- C. N. E. P. y N., Cuerpo Técnico Consultivo, *Proyecto de creación de la Sección Educación Rural*, (edición mimeografiada), Montevideo, 1958.
- C. N. E. P. y N., Sección Educación Rural, *A propósito de la educación rural en el Uruguay*, Montevideo, 1959.
- Carbajal, Nancy, *et al.*, *Agustín Ferreiro, tradición y vigencia de un educador uruguayo*, Ediciones MELGA, Montevideo, 1993.
- CIEP, *Los valores morales en el contenido de la educación; estudio de caso en Uruguay*, UNESCO, Santiago de Chile, 1980.
- Consejo de Educación Primaria, *Taller Nacional de Educación Rural*, CENACMAR, Montevideo, 1986.
- Convención Nacional de Trabajadores (CNT, Representación en México durante el exilio), *Situación de la educación primaria en el Uruguay*, (edición fotocopiada), s/f, *ca* 1980.
- *Declaraciones del Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural*, (edición mimeografiada), julio de 1944, Montevideo.
- Demarchi, Marta, "Historia de la formación docente en el Uruguay", en AA.VV., *História e formação de professores no MELCOSUL/CONE SUL*, UFRGS Editora, Porto Alegre, 2004.
- Federación Uruguaya del Magisterio, primera Convención anual, *Resoluciones sobre Reforma Agraria*, (edición mimeografiada), enero de 1946, Montevideo.
- Ferreiro, Agustín, *La enseñanza primaria en el medio rural*, Departamento Editorial del C. N. E. P. y N., Montevideo, 1946.
- Hajer, Doris, *et al.*, *Efectos psicológicos de la dictadura en la enseñanza*, Editorial Signos, Montevideo, 1991.
- Inspección Departamental de Enseñanza Primaria de Cerro Largo, *Congreso Departamental de Maestros*, (edición mimeografiada), agosto de 1951, Melo.
- Inspección Departamental de Enseñanza Primaria de Cerro Largo, *Segundo Congreso Departamental de Maestros*, (edición mimeografiada), agosto de 1955, Melo.
- Núñez, José Pedro, *Revalidación de la educación rural*, Fundación Beisso - Fleurquin, Montevideo, 1991.
- *Resoluciones del Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural*, (segunda etapa), (edición mimeografiada), febrero-marzo de 1945, Montevideo.



- Rodríguez de Artucio, Elia *et al.*, *El proceso educativo uruguayo, dos enfoques*, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, 1984.
- Soler Roca, Miguel, "El compromiso [del educador] con la sociedad y la política", en revista *Voces N° 8*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, marzo de 2001, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel, "Experiencias de la escuela rural uruguaya", en revista *Quehacer Educativo N° 40*, Federación Uruguaya del Magisterio, marzo de 2000, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel, "Julio Castro, un desaparecido que está entre nosotros", en revista *Voces N° 11*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, abril de 2002, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel, "La escuela hoy, ¿qué hacer con ella?", en semanario *BRECHA*, 23 de octubre de 1987, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel, "Mi escuela N° 24", en revista *Voces N° 6*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, marzo de 2000, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel, *Acerca de la educación rural, impresiones de viaje*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1991.
- Soler Roca, Miguel, *El Banco Mundial metido a educador*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, 1997.
- Soler, Miguel, "En torno al problema de la orientación de la escuela rural", en *Boletín Trimestral del Proyecto Principal de Educación N° 17*, UNESCO, enero-marzo de 1963, Santiago de Chile.
- Ubilla, Pilar, *El ómnibus El Abrojo*, Multiversidad Franciscana de América Latina, Montevideo, 1998.

Obras sobre temas agrarios y afines (no citadas en las notas del texto)

- Cardozo, Susana *et al.*, *La región de Bella Unión: cooperativismo y desarrollo agro-industrial*, Editorial Índice, Montevideo, 1988.
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, *Uruguay, balance y perspectivas*, versión de conferencias dictadas en los VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, serie *Cuadernos Nos. 14 y 15*, Departamento de Publicaciones, Montevideo, 1964 y 1965.
- *Informe del Primer Congreso Nacional de Colonización, Paysandú, mayo de 1945*, Urta y Curbelo, s/f, *ca* 1945, Montevideo.
- Instituto Nacional de Colonización, *Ley N° 11.029 de 12 de enero de 1948*, Impresora Zorrilla de San Martín, Montevideo, 1951.
- Llovet, Eduardo, *Comentarios sobre Colonización*, INC, Montevideo, 1949.
- Martorelli, Horacio, *La sociedad rural uruguaya*, Fundación de Cultura Universitaria/CIEDUR, Montevideo, 1982.
- Martorelli, Horacio, *Urbanización y desruralización en el Uruguay*, Fundación de Cultura Universitaria/CLAEH, Montevideo, 1978.
- Ministerio de Ganadería y Agricultura, *Recomendaciones para el Desarrollo Agrícola del Uruguay (Informe de la Misión Técnica BIRF/FAO)*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1951.
- Petrissans, Ricardo y Freiría, Gonzalo, *Extranjerización de las tierras nacionales*, Proyección, Montevideo, 1987.



SIGLAS EMPLEADAS

AA.VV.:	Autores varios.
ADEMU:	Asociación de Maestros del Uruguay.
AMRU:	Asociación de Mujeres Rurales del Uruguay.
ANEP:	Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay (creada por la Ley de Educación de 1985).
ANOTARA:	Asociación Nacional de Organizaciones de Trabajadores Agrícolas, Asalariados Rurales y Agroindustriales, Uruguay (fundada en 2004).
ATD:	Asamblea Técnico Docente (en la educación preuniversitaria uruguaya).
BID:	Banco Interamericano de Desarrollo, sede en Washington.
BIRF:	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, del grupo Banco Mundial, sede en Washington.
CADESYC:	Centro Artiguista por los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Uruguay.
CCTA:	Consejo Coordinador de Tecnología Agropecuaria, Uruguay.
CEDA:	Centro de Estudiantes de Arquitectura, Uruguay.
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, sede en Santiago de Chile.
CENACMAR:	Centro Nacional de Actualización de Maestros Rurales, Uruguay.
CIEDUR:	Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo, Uruguay.
CIEP:	Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Uruguay.
CIER:	Centro Interamericano de Educación Rural, Rubio, Táchira, Venezuela.
CLAEH:	Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay.
CNEPyN:	Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Uruguay (hoy Consejo de Educación Primaria).
CNT:	Convención Nacional de Trabajadores, Uruguay.
CODICEN:	Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Uruguay.
CONAE:	(Consejo Nacional de Educación, Uruguay (creado por la Ley de Educación de 1973; a partir de 1985 reemplazado por ANEP).
COSENA:	Consejo de Seguridad Nacional, Uruguay.
CREFAL:	Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (hoy Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), Pátzcuaro, Michoacán, México.
DD.HH.:	Derechos Humanos.

DINACROPIN:	Dirección Nacional de Contralor de Precios e Ingresos, Uruguay.
ESEDENA:	Escuela de Seguridad y Defensa Nacional, Uruguay.
FAO:	Organización de La Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, sede en Roma.
FMI:	Fondo Monetario Internacional, Naciones Unidas, sede en Washington.
FUCVAM:	Federación Unificadora de Cooperativas de Viviendas por Ayuda Mutua, Uruguay.
FUM:	Federación Uruguaya del Magisterio, Uruguay.
FUM/TEP:	Federación Uruguaya de Magisterio/Trabajadores de Educación Primaria, Uruguay.
ICER:	Instituto Cooperativo de Educación Rural, Uruguay (1961-1975).
II.NN.:	Institutos normales, Uruguay.
IMS:	Instituto Magisterial Superior, Uruguay (hoy clausurado).
INC:	Instituto Nacional de Colonización, Uruguay (creado en 1948).
INIA:	Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias, Uruguay.
I + D:	Investigación y desarrollo.
MERCOSUR:	Mercado Común del Sur (inicialmente constituido por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay).
MEVIR:	Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural, Uruguay (creado en 1967).
MLN:	Movimiento de Liberación Nacional (Tupamaros), Uruguay.
MST:	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Brasil.
OEA:	Organización de Estados Americanos, sede en Washington.
OMS:	Organización Mundial de la Salud, Naciones Unidas, sede en Ginebra.
PBI:	Producto Bruto Interno.
PIT-CNT:	Plenario Intersindical de Trabajadores/Convención Nacional de Trabajadores, Uruguay.
PNEE:	Primer Núcleo Escolar Experimental, La Mina, Cerro Largo, Uruguay.
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, sede en Nueva York.
SERPAJ:	Servicio Paz y Justicia, Uruguay.
UFRGS:	Universidad Federal de Río Grande del Sur, Porto Alegre, Brasil.
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, sede en París.
UNESCO/OREALC:	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, sede en Santiago de Chile.
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Naciones Unidas, sede en Nueva York.
URSS:	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (1917-1991).
UTAA:	Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas, Uruguay.
UTU:	Universidad del Trabajo del Uruguay (hoy Consejo de Educación Técnico-Profesional).



Se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2005
en Talleres Don Bosco, Canelones 2130
Montevideo, Uruguay.
Depósito Legal N° 336 208
Comisión del Papel
Edición amparada al Decreto 218/96



En este libro Miguel Soler Roca comenta diferentes etapas de la educación uruguaya y en particular replica las acusaciones contenidas en la obra *Testimonio de una nación agredida* que el Comando General del Ejército publicó en plena dictadura.

El autor expone los principios y métodos educativos en que se basó el trabajo efectuado en el Núcleo de La Mina descrito por los militares como "enorme esperanza del marxismo", ubicándolo en el contradictorio desarrollo de la educación uruguaya antes, durante y después de la dictadura militar.

"Éste es un libro indignado –dice el autor– escrito por una persona indignada que describe, en lo esencial, la historia de un proceso de destrucción." No obstante, no se trata de un relato autobiográfico que incluya un tardío desahogo. La obra constituye sobre todo un aporte objetivo y documentado al conocimiento por un lado, de la historia de la escuela uruguaya, que en los últimos treinta años ha sido pertinazmente negado a las nuevas generaciones y, por otro, de las características pasadas y presentes de la realidad agropecuaria nacional, marco de trabajo de dos mil maestros rurales.

De la réplica, Soler pasa a la propuesta y en el último capítulo exhorta a los jóvenes maestros a seguir oponiendo su resistencia ética y profesional a los factores causantes de la creciente pobreza que afecta tanto a la infancia uruguaya como a la educación pública en general. A la vez, les invita a edificar con renovadas esperanzas las nuevas bases de la educación en un país que ahora, tras el giro político de octubre de 2004, vive la exaltante oportunidad de estar recuperando el derecho a la ilusión.

MIGUEL SOLER ROCA llegó a Montevideo en 1926 como pequeño hijo de inmigrantes catalanes. Estudió magisterio y trabajó veinte años como maestro, principalmente en zonas rurales. Fue miembro activo del intenso movimiento de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado en favor del fortalecimiento de la educación rural, de manera que ésta pudiera contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población campesina.

Fue uno de los fundadores de la Federación Uruguaya de Magisterio. En 1949 participó en la redacción de los programas para las escuelas rurales. Entre 1954 y 1961 dirigió el Primer Núcleo Escolar, ubicado en La Mina, Cerro Largo, iniciativa en la que se experimentaron con éxito métodos de educación comunitaria y de desarrollo rural.

Tras el abrupto y reaccionario desmantelamiento de este proyecto, que había tenido importantes resonancias dentro y fuera del país, prestó servicios en la UNESCO durante más de veinte años, llegando a ocupar el cargo de Subdirector General Adjunto del Sector Educación. Es autor de numerosas obras relacionadas con estos temas, entre ellas *Uruguay: análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979* y *Educación y vida rural en América Latina.* Hoy vive en Barcelona, aunque continúa manteniendo estrechos vínculos con la educación primaria uruguaya.




ISBN 9974-32-383-5
9 789974 323834